

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**PRÁTICAS COERCITIVAS DOCENTES: RELAÇÕES COM ENVOLVIMENTO,  
MONITORIA PARENTAL E COMUNICAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS**

**Rosina Forteski Glidden**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, na Linha: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lidia Natalia Dobrianskyj Weber

**CURITIBA**

**2015**

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Glidden, Rosina Forteski

Práticas coercitivas docentes: relações com envolvimento, monitoria parental e comunicação entre pais e filhos / Rosina Forteski Glidden – Curitiba, 2015.

207 f.

Orientadora: Profa. Dra. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Práticas coercitivas. 2. Pais e filhos - Escola. 3. Monitoria parental.  
4. Pais e filhos - Comunicação. I. Título.

CDD 370.15

## PARECER



Defesa de Dissertação de Rosina Forteski para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lídia Natália Dobrianskyj Weber, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Alvarenga, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane Schmidlin Löhr, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Joaquim Minetto, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "PRÁTICAS COERCITIVAS DOCENTES: RELAÇÕES COM ENVOLVIMENTO, MONITORIA PARENTAL E COMUNICAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Lídia Natália Dobrianskyj Weber		Aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Patrícia Alvarenga		aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Suzane Schmidlin Löhr		Aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria de Fátima Joaquim Minetto		aprovada

Curitiba, 30 de março de 2015.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

Dedico este trabalho de Dissertação ao meu marido Michael, o melhor presente que eu poderia ter, o melhor futuro que eu poderia esperar.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é resultado de um conjunto de circunstâncias favoráveis proporcionadas por uma ampla gama de pessoas. A cada uma delas, aqui direciono o meu especial agradecimento.

Agradeço, primeiramente, a minha mãe, *in memorian*, por ter me dado um modelo de resiliência e simplicidade.

Agradeço imensamente ao meu marido, Michael Adam Glidden Forteski, pelo suporte, companheirismo e amor incondicional. Por suportar as oscilações de humor, os tempos de exaustão e privação social.

Agradeço aos colegas de turma do Mestrado, pelas válidas discordâncias e pela rica partilha de conhecimento, de dúvidas, de pequenas conquistas.

Agradeço a minha orientadora Lidia N. D. Weber, pela sabedoria e paciência em orientar meus tantos vacilantes passos e reforçar meus pequenos acertos.

Agradeço ao grupo colegas do grupo de pesquisa, Célio Leite e Gisele Stasiak, e minha amiga de mestrado Cristiani Silva, pelo incansável coleguismo e auxílio. Esse, mais do que um núcleo de singular aprendizagem, foi uma importante rede de apoio.

Agradeço aos professores da UFPR, cada um iluminando diferentes caminhos, provendo suporte em diferentes dificuldades. De maneira especial às professoras Sandra Guimarães, Araci Asinelli e Suzane Schmidlin Löhr, pela proximidade acadêmica e pela relação de carinho que recebi no decorrer desses dois anos.

Expresso ainda meu agradecimento às professoras que compõem minha banca: Prof<sup>a</sup> Maria de Fátima Joaquim Minetto, Prof<sup>a</sup> Patrícia Alvarenga e Prof<sup>a</sup> Suzane Schmidlin Löhr, profissionais pelas quais tenho admiração por suas trajetórias profissionais e dedicação à pesquisa.

Meus agradecimentos a CAPES, pelo apoio financeiro que tive e que foi decisivo para a qualidade da minha dedicação a este trabalho.

Agradeço finalmente às escolas que acolheram esta pesquisa e aos pais e alunos que participaram provendo a riqueza de suas percepções.

Brincando de carrinho  
ou de bola de gude

Criança quer carinho  
Criança quer saúde

Chutando uma bola  
ou fazendo um amigo

Criança quer escola  
Criança quer abrigo

Lendo um gibi  
ou girando um bambolê

Criança quer sorrir  
Criança quer crescer

A gente quer  
A gente quer  
A gente quer ser feliz

Criança é vida  
e a gente não se cansa  
De ser pra sempre uma criança

Na hora do cansaço  
ou na hora da preguiça

Criança quer abraço  
Criança quer justiça

Sério ou engraçado  
No frio ou no calor

Criança quer cuidado  
Criança quer amor

Em qualquer lugar criança quer o quê?  
Criança quer sonhar  
Criança quer viver

*Toquinho*  
*Criança é vida*

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>ix</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>1</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>2</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>3</b>
1.1. Apresentação e Justificativa .....	3
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>6</b>
2.1. Coerção: conceito e posicionamento teórico .....	7
2.2. Práticas coercitivas docentes .....	11
2.3. Monitoria parental .....	19
2.4. Comunicação pais e filhos.....	25
2.5. Envolvimento parental.....	29
2.6. Família e Escola: continuidades e discontinuidades .....	35
<b>3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS.....</b>	<b>39</b>
3.1. Abordagem do problema .....	39
<b>4. MÉTODO .....</b>	<b>43</b>
4.1. Participantes .....	43
4.2. Material e Instrumentos .....	43
4.2.1. Questionários de Percepção e Monitoria sobre Coerção – Versão para Pais e para Crianças .....	44
4.2.2. Inventário de Envolvimento Parental .....	45
4.2.3. Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) – Subescalas de Comunicação. ....	47
4.3. Procedimentos .....	48
4.4. Aplicação do Piloto .....	51
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>53</b>
5.1. Dados Sociodemográficos .....	53
5.2. Percepção sobre Coerção.....	57
5.2.1. Percepção Parental sobre Comportamentos Coercitivos do Professor .....	57
5.2.2. Percepção dos filhos sobre Comportamentos Coercitivos do Professor .....	66
5.3. Monitoria Parental do Comportamento Coercitivo do Professor .....	74

5.4. Comunicação entre Pais e Filhos.....	84
5.5. A Coerção do Professor e o Envolvimento Parental .....	86
5.6. A Coerção do Professor e a Comunicação entre pais e filhos .....	89
5.7. A Comunicação entre pais e filhos e o Envolvimento Parental .....	91
5.8. Envolvimento Parental .....	99
5.8.1. Itens complementares de Comunicação e Envolvimento Parental.....	102
5.8.1.1. Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar que penso a respeito .....	102
5.8.1.2. Eu tenho dúvidas se devo falar o que penso sobre a escola com a professora.....	104
5.8.1.3. Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola .....	105
5.8.1.4. Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda .....	106
5.8.1.5. Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a).....	109
5.8.1.6. Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim.....	110
5.8.1.7. Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a).....	113
5.8.1.8. A professora de meu(a) filho(a) me convidou para assistir às aulas quando eu quisesse.....	114
5.8.1.9. Eu sinto que a professora de meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que eu penso sobre a escola.....	116
5.8.2.0. A professora de meu(a) filho(a) age sem preconceito com a minha família .....	119
5.8.2.1. A professora de meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela.....	120
5.8.2. Análise das correlações mais fortes.....	130
5.8.3. Análise de <i>Cluster</i> .....	134
5.9. Análise das Perguntas Abertas .....	138
5.9.1. Monitoria sobre o Professor .....	139
5.9.1.1. Monitoria sobre o professor na Percepção Parental .....	139
5.9.1.2. Monitoria sobre o professor na Percepção dos Filhos.....	148
5.9.2. Características Aversivas e Reforçadoras de um Professor na Percepção dos Filhos.....	156



5.9.2.1. A Melhor Professora na Percepção dos Filhos .....	156
5.9.2.2. A Pior Professora na Percepção dos Filhos .....	165
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>175</b>
<b>7. LIMITAÇÕES DE ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS .....</b>	<b>180</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>181</b>
<b>9. ANEXOS .....</b>	<b>194</b>
9.1. Questionário Percepção e Monitoria sobre Coerção – Versão para pais.....	195
9.2. Questionário Percepção e Monitoria sobre Coerção – Versão para crianças .....	198
9.3. Inventário de Envolvimento Parental .....	199
9.4. Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF).....	201
9.5. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	202
9.6. Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido.....	205
9.7. Carta de Apresentação aos Pais .....	207

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Comportamentos Coercitivos Extraídos da Literatura .....	10
<b>Tabela 2:</b> Porcentagem de discordância em relação à possibilidade de emissão de comportamentos coercitivos pelo professor por categoria no relato de pais e filhos por tipo de escola .....	71
<b>Tabela 3:</b> Comparação entre a aprovação de pais e filhos sobre as categorias de comportamento coercitivo do professor .....	73
<b>Tabela 4:</b> Frequência e percentual de emissão de comportamentos coercitivos pelo professor no relato de pais e filhos .....	77
<b>Tabela 5:</b> Correlações entre o item da escala de comunicação positiva “ <i>Eu costumo contar as coisas ruins que me acontecem para /minha mãe.</i> ” e itens de envolvimento parental .....	94
<b>Tabela 6:</b> Correlações entre o item da escala de comunicação positiva “ <i>Eu costumo falar sobre meus sentimentos para minha mãe</i> ” e itens de envolvimento parental .....	96
<b>Tabela 7:</b> Correlações entre os itens complementares com os totais do Inventário de Envolvimento Parental (Watkins, 1997) .....	100
<b>Tabela 8:</b> Correlações entre as respostas dos pais sobre item “ <i>Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito</i> ” e itens complementares de envolvimento parental .....	103
<b>Tabela 9:</b> Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “ <i>Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola</i> ” e itens complementares de envolvimento parental .....	105
<b>Tabela 10:</b> Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “ <i>Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda</i> ” e itens complementares de envolvimento parental .....	107
<b>Tabela 11:</b> Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “ <i>Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a) ”</i> e itens complementares de envolvimento parental .....	109
<b>Tabela 12:</b> Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “ <i>Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim ”</i> e itens complementares de envolvimento parental.... ..	111
<b>Tabela 13:</b> Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “ <i>Eu falo o que penso da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a) ”</i> e itens complementares de envolvimento parental .... ..	113

<b>Tabela 14:</b> Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “ <i>Eu sinto que a professora de meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que eu penso sobre a escola</i> ” e itens complementares de envolvimento parental .....	117
<b>Tabela 15:</b> Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “ <i>A professora de meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela</i> ” e itens complementares de envolvimento parental .....	121
<b>Tabela 16:</b> Correlações entre o item total comunicação positiva mãe e itens de envolvimento parental ....	128
<b>Tabela 17:</b> Classificação dos escores alcançados pelos três grupos nas dimensões totais de envolvimento parental, percepção parental sobre coerção e comunicação entre pais e filhos.....	135
<b>Tabela 18:</b> Relação de categorias sobre as justificativas parentais para saber o que o professor faz em sala na percepção dos pais....	140
<b>Tabela 19:</b> Relação de categorias sobre as justificativas para saber o que o professor faz em sala na percepção das crianças participantes....	149
<b>Tabela 20:</b> Relação de categorias sobre a noção de “melhor professora” na percepção das crianças participantes.....	157
<b>Tabela 21:</b> Relação de categorias sobre a noção de “pior professora” na percepção das crianças participantes.....	165

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Relação entre nível de escolaridade dos pais e tipo de escola ( $\chi^2=20,24$ ; $p<0,05$ ). 54	54
<b>Figura 2-</b> Relação entre quantidade de filhos e tipo de Escola ( $\chi^2=13,63$ ; $p<0,05$ ) .....55	55
<b>Figura 3-</b> Relação entre a classificação econômica e o tipo de escola ( $\chi^2=7,96$ ; $p<0,05$ ). ....56	56
<b>Figura 4-</b> Percepção parental de concordância sobre a emissão de comportamentos coercitivos pelo professor por categoria .....58	58
<b>Figura 5-</b> Relação entre a percepção parental de concordância sobre a categoria <i>dar mais tarefa</i> como castigo pertencente à categoria de comportamentos coercitivos do professor e o tipo de escola ( $\chi^2=8,17$ ; $p<0,05$ ). .....60	60
<b>Figura 6-</b> Relação entre a percepção parental de concordância sobre a categoria <i>deixar sem recreio</i> como castigo pertencente à categoria de comportamentos coercitivos do professor e o tipo de escola .....61	61
<b>Figura 7-</b> Relação de categorias de comportamentos coercitivos do professor sobre as quais os pais relatam não ter conhecimento se ocorreu com seus filhos .....75	75
<b>Figura 8-</b> Comparação de percentual de emissão de comportamentos coercitivos pelo professor com as crianças participantes e com seus colegas de turma no relato destas crianças .....80	80
<b>Figura 9-</b> Emissão de comportamentos coercitivos pelo professor com colegas no relato das crianças participantes por tipo de escola .....82	82
<b>Figura 10-</b> Relação entre o item de envolvimento parental “ <i>Eu motivo meu(a) filho(a) a fazer tarefas extras para aprender coisas novas</i> ” e o tipo de escola e o tipo de escola ( $\chi^2=10,77$ ; $p<0,05$ ) .....123	123
<b>Figura 11-</b> Relação entre o item de envolvimento parental “ <i>Eu presto muita atenção na melhora de meu(a) filho(a) em seu aprendizado escolar</i> ” e a idade dos pais ( $\chi^2=17,39$ ; $p<0,05$ ) .....124	124
<b>Figura 12-</b> Relação entre o item de envolvimento parental “ <i>Com que frequência você ajuda seu(a) filho(a) na leitura?</i> ” e a quantidade de filhos ( $\chi^2=18,35$ ; $p<0,05$ ).....125	125
<b>Figura 13-</b> Relação entre as categorias com maiores porcentagens sobre justificativas para saber o que o professor faz em sala de aula na percepção de pais e filhos .....155	155
<b>Figura 14-</b> Relação entre as categorias com maiores porcentagens sobre a percepção dos filhos de melhor e pior professora .....172	172

## RESUMO

A qualidade do desenvolvimento da criança está diretamente relacionada com a educação que lhe é fornecida. Família e escola são os principais núcleos formativos das crianças, ambientes nos quais diferentes práticas educativas são utilizadas por pais e professores. Dentre as possíveis divergências entre as práticas educativas utilizadas nesses núcleos por pais e professores, figuram as baseadas em coerção. O uso de práticas coercitivas aumenta os conflitos familiares e torna difícil a relação professor-aluno (Regra, 2004). Adicionalmente, ao utilizar práticas coercitivas o professor está, inadvertidamente, contribuindo para o fracasso escolar. Diante do exposto, estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho caracterizar a percepção de pais e filhos sobre o uso de práticas coercitivas pelo professor de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e analisar os níveis de monitoria parental sobre tais práticas, de envolvimento parental e de qualidade da comunicação entre pais e filhos de escolas públicas e privadas. Esta pesquisa foi realizada em quatro escolas, sendo duas da rede do ensino público e duas da rede privada, de duas diferentes cidades: São Bento do Sul, interior do estado de SC, e Pinhais, cidade da Região Metropolitana de Curitiba, PR. Participaram da pesquisa 69 pais e/ou responsáveis e 69 alunos, filhos dos pais participantes cuja média de idade constatada foi de 9,14 anos. Foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário construído para este estudo denominado “Questionário de Percepção e Monitoria sobre Coerção”, o qual tem duas versões, uma para pais e outra para crianças. Foram também utilizados o “Inventário de Envolvimento Parental” de Watkins (1997) e as “Escala de Comunicação entre Pais e Filhos” de Weber, Prado, Salvador e Brandenburg (2008). Para a análise dos dados, além da estatística descritiva, utilizou-se o teste *t* de *Student*, o teste de correlação *r* de *Pearson*, o teste Qui-quadrado e a análise de *Cluster*. Os testes estatísticos foram calculados com o software *IBM SPSS Statistics* versão 20.0. Os resultados mostraram que pais de escolas públicas são mais complacentes com a coerção docente do que pais de escolas privadas. Os totais de percepção sobre a coerção do professor no relato de pais e dos filhos apresentaram diferença significativa, sendo que os filhos apresentaram maiores níveis de aprovação dessas práticas. O tipo de comportamento coercitivo com maior nível de aprovação foi *gritar* na percepção de pais e filhos. Com relação à monitoria, obteve-se divergência quanto à frequência no relato de pais e filhos sobre o uso de coerção pelo professor em todas as categorias. Os filhos relataram maior uso de coerção pelo professor do que os pais. Foram também obtidas inúmeras correlações entre itens de comunicação com itens de envolvimento parental, sugerindo que essas práticas caminham numa mesma direção. Conclui-se que práticas coercitivas são realidade tanto em escolas públicas, quanto privadas e que manter uma comunicação positiva com os filhos e bons níveis de envolvimento na sua educação é uma importante via para operacionalizar uma monitoria parental efetiva sobre a relação direta professor/aluno.

**Palavras-chave:** práticas coercitivas, monitoria parental, envolvimento parental, comunicação pais e filhos, relação família e escola.

## ABSTRACT

The quality of children development is directly related to the education that is provided to them. Family and school are the main training centers for children, environments in which different educational practices are used by parents and teachers. Among the possible discrepancies between the educational practices used in these centers by parents and teachers, are those based on coercion. The use of coercive practices increases family conflicts and makes it difficult for teacher-student relationship (Regra, 2004). Additionally, by using coercive practices the teacher is inadvertently contributing to school failure. Given this context, it was established as a general objective of this study to characterize the perception of parents and children about the use of coercive practices by the teacher of students in the early years of elementary school parental monitoring, and analyze the levels of such practices, parental involvement and quality of communication between parents and their children from public and private schools. This research was conducted in four schools, two public and two private, in two different cities: São Bento do Sul, inside the SC state, and Pinhais, in the metropolitan region of Curitiba, state of PR. The participants were 69 parents and/or guardians and 69 students, children of the participating parents, whose average age was found to be 9.14 years. The questionnaire constructed for this study called "Perception Questionnaire and monitoring of coercion", which was used as research tool, has two versions, one for parents and one for children. They have also used the "Parental Involvement Inventory" Watkins (1997) and "Scales Communication between Parents and Children" Weber Meadow Salvador and Brandenburg (2008). To analyze the data, and descriptive statistics, we used the Student t test, the r correlation test of Pearson, the chi-square test and the Cluster. The statistical tests were calculated with the IBM SPSS Statistics 20.0 software version. The research instruments used were two questionnaires constructed for this study called "Questionnaire of Perception and Monitoring about Coercion", one version for parents and one child version, a "Parental Involvement Inventory" of Watkins (1997) and the "Scales of Communication between Parents and Children" of Weber, Prado, Salvador e Brandenburg (2008). The results showed that parents of public schools are more compliant with the teaching coercion than parents of private schools. The total score of Perception about teacher's coercion of parents and children showed significant differences, the children had higher levels of approval of these practices. The type of coercive behavior with higher level of approval was *yelling* in the perception of parents and their children. Regarding monitoring, a divergence was found between parents and children reported on the use of coercive behavior by the teacher in all categories in terms of frequency. The children reported greater use of coercion by the teacher than parents did. Numerous correlations between communication items and parental involvement items were also obtained, suggesting that these practices go in the same direction. In conclusion, coercive practices are still a reality in both public and private schools and also, to maintain a positive communication with children and good levels of involvement in their education are important ways to operationalize an effective parental monitoring in the direct relationship between student/teacher.

**Keywords:** coercive practices, parental monitoring, parental involvement, parents and children communication, family and school relationship.

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Apresentação e Justificativa

A qualidade do desenvolvimento da criança está diretamente relacionada com a educação que lhe é fornecida. Educar é um processo de responsabilidade da família e da escola, assim, a interação entre as duas instâncias se faz necessária para a efetivação de uma educação plena (Varani & Silva, 2010). As aprendizagens iniciais da criança, de acordo com Batista e Weber (2012), são fundamentais para o seu desenvolvimento e a qualidade da relação que a criança constrói com seu o ambiente social, que compreende essencialmente a família e escola, tem uma relevância decisiva nesse processo. Nesse sentido, sugere-se importantes os intentos investigativos que abordem as temáticas periféricas ao tema central interação família e escola; fornecendo subsídios para que sejam pensadas práticas que aproximem as estratégias educacionais de modo a diminuir os fatores de risco e promover os de proteção relacionados aos dois contextos.

São três as práticas periféricas à interação família escola investigadas neste trabalho, a saber: monitoria parental, envolvimento parental e comunicação entre pais e filhos. Entende-se por monitoria parental ações de supervisão dos pais que visam saber sobre o cotidiano dos filhos, conhecer suas atividades e companhias e acompanhar o seguimento de regras definidas na família (Weber, Salvador & Brandenburg, 2009). Envolvimento parental compreende participar da vida acadêmica dos filhos por meio de visitas à escola, comparecimento a reuniões e participação em decisões sobre o ambiente escolar (Soares, Souza & Marinho, 2004). Weber e cols., (2009) acrescentam que envolvimento parental compreende ainda dar suporte aos filhos e se mostrar sensíveis e abertos as suas opiniões. Por fim, a comunicação entre pais e filhos pode ser positiva, quando os pais estabelecem um ambiente favorável para conversas não coercitivas, mostrando aos filhos que eles podem partilhar tanto boas quanto más experiências. A comunicação pode ser ainda negativa, quando ocorre descontrole emocional dos pais. Nesse caso, as falas dos pais representam uma supervisão estressante, cheia de sermões, ameaças, gritos e humilhações.

Este trabalho focaliza a monitoria parental acerca das práticas docentes coercitivas, partindo do pressuposto de que bons níveis de envolvimento parental e o estabelecimento de uma comunicação positiva entre pais e filhos são fatores capazes de promover conhecimento e supervisão sobre tais práticas. Monitoria, envolvimento e comunicação são práticas que perpassam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na família e na escola. Essas duas importantes instâncias formativas na vida de uma criança apresentam diversas intersecções e são consideradas complementares. No entanto, pesquisas da área sugerem a existência de

lacunas na comunicação entre família e escola, particularmente em relação às estratégias educativas utilizadas, além de rígidas delimitações entre as responsabilidades designadas aos diferentes agentes educativos destes contextos, revelando significativas discontinuidades nesta relação (Oliveira, 2002; Silveira & Wagner, 2009; Varani & Silva, 2010).

Dentre as possíveis divergências entre as práticas educativas utilizadas por pais e professores figuram as baseadas em coerção. Interações coercitivas ameaçam o bem-estar das pessoas (Sidman, 1989) e quando relacionadas à educação, frequentemente estão associadas a fracasso e à evasão escolar (Skinner, 1972), razão pela qual é possível perceber a gravidade das implicações de seu uso no desenvolvimento infantil e nos processos de aprendizagem. De acordo com Regra (2004), um exemplo clássico do ciclo perverso da coerção nos ambientes acadêmicos é a prática comum, realizada tanto por pais quanto por professores, de focar nas dificuldades e nos comportamentos problemas das crianças, ignorando seus acertos e suas potencialidades. Nessa perspectiva, as crianças acabam sendo rotuladas pelas suas dificuldades (como imaturos, preguiçosos, irresponsáveis etc.), o que isenta pais e professores de suas responsabilidades pelo não-ensino, ficando com a criança a total responsabilidade pela não-aprendizagem. A partir disso entram em cena as punições, aumentam os conflitos familiares e se torna difícil a relação professor-aluno. Em função do que, além do monitoramento, faz-se relevante conhecer a percepção de pais e das crianças sobre as práticas coercitivas docentes em termos de legitimação e reprovação e de que modo ela pode se relacionar com a monitoria exercida, com o envolvimento parental e a qualidade da comunicação entre pais e filhos.

O interesse da pesquisadora pelo tema coerção, inscrito nas práticas educativas, surgiu de observações realizadas ainda na Graduação, nas disciplinas de Estágio Básico, Estágio Específico e Trabalho de Conclusão de Curso que revelaram uso frequente de práticas coercitivas por professores do ensino fundamental. Paralelamente ocorreu o aprofundamento do tema por meio da leitura de literatura especializada, que se mostrou particularmente farta e consistente na abordagem Behaviorista Radical, referencial teórico que orienta este trabalho. Nesse processo foi desenvolvido o posicionamento pessoal, acadêmico e profissional de preocupação ética e científica, que se sustenta na noção de que cabe aos adultos que são referência na educação das crianças e adolescentes se atentarem para o exercício de práticas que preservem a sua integridade e dignidade, promovendo a aprendizagem por meio de procedimentos alternativos à coerção de bases positivas e emancipatórias.

Espera-se, com os resultados da presente pesquisa identificar os níveis de legitimação ou desaprovação de práticas coercitivas docentes e a efetividade da monitoria realizada sobre tais práticas na perspectiva dos pais e operacionalizada por meio do envolvimento parental e



da comunicação entre pais e filhos. Esta análise permitirá uma discussão sobre as aproximações e os distanciamentos dos relatos dos pais e filhos em relação ao comportamento coercitivo do professor. O envolvimento parental na escola é discutido por uma perspectiva que focalize as continuidades e descontinuidades das práticas educativas de pais e professores, subsidiando uma flexibilização das fronteiras e a intersecção dos saberes dos principais atores da educação formal e informal.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

Segue-se breve revisão da literatura abordando as principais temáticas envolvidas neste trabalho. Cabe salientar que é proposta desta pesquisa utilizar como aporte teórico os princípios da Análise do Comportamento, área que, por seu turno, adota subjacente aos seus pressupostos a filosofia da Ciência denominada Behaviorismo Radical. Optar por uma leitura Behaviorista significa compreender o homem nas suas relações com o seu ambiente, pressupondo que o seu comportamento é controlado pelas consequências advindas da sua ação neste meio (Carrara, 2004).

Dada a abordagem que orienta este trabalho, denominada Análise do Comportamento, faz-se importante conceituar previamente os principais conceitos explicativos por ela utilizados. Pode-se falar que ocorre punição quando há diminuição da probabilidade da frequência de resposta do comportamento punido. Quando essa resposta é conseqüenciada por um estímulo aversivo, diz-se que a punição é positiva. Quando ocorre a retirada de um estímulo reforçador positivo, diz-se que a punição é negativa. Porém, tanto na punição positiva quanto na negativa, ocorre a diminuição da frequência da resposta. Fala-se em reforço quando há aumento da probabilidade da frequência de resposta do comportamento. Se esse aumento ocorre em função da apresentação de um estímulo reforçador o reforço é positivo, se ele ocorre em função da retirada de um estímulo aversivo, o reforço em questão é negativo (Carrara, 2004; Skinner, 2000). Por fim, fuga e esquiva são diferentes respostas possíveis do organismo emitir. Esquiva é a “prevenção de uma estimulação aversiva por uma resposta” (Teixeira Júnior & Oliveira, 2006, p. 9) e fuga é a “interrupção de uma estimulação aversiva por uma resposta” (Teixeira Júnior & Oliveira, 2006, p.10), fuga e esquiva são comportamentos advindos do uso de reforço negativo.

A presente revisão teórica se inicia pelo tema central desse trabalho, coerção, passando em seguida para a delimitação deste tema dentro das práticas docentes. Após, são abordadas as três práticas parentais centrais: monitoria, envolvimento e comunicação. Sugere-se que o tema monitoria parental está relacionado à outras temáticas importantes compreendidas no conjunto de comportamentos chamado práticas educativas parentais. Assim, falar de monitoria parental em relação à escola é falar de comunicação e envolvimento. A revisão teórica aqui apresentada procura delinear as aproximações e contribuições de estudos sobre estas práticas para o desenvolvimento infantil e para o processo de aprendizagem, particularmente a escolar. Nesse sentido, faz-se por fim um apanhado de trabalhos que investigam as aproximações e os distanciamentos entre os contextos escola e família, ressaltando as dificuldades e potencialidades desses processos.

## **2.1 Coerção: conceito e posicionamento teórico**

Coerção (Sidman, 1989), controle aversivo (Skinner, 2000), estímulos aversivos (Lundin, 1977) ou contingências aversivas (Millenson, 1967) são diferentes denominações para subcategorias de controle exercido por meio de punição (positiva ou negativa) ou reforçamento negativo (Baum, 1999; Catania, 1999; Gongora, Mayer & Mota, 2009; Himeline, 1984; Perone, 2003; Sidman, 1989; Skinner, 2000). Reforçamento positivo também é um tipo de controle, mas não é considerado coercitivo (Baum, 1999; Catania, 1999; Sidman, 1989; Skinner, 1972). Neste trabalho as diferentes denominações dessas subcategorias de controle serão tratadas, além dos termos já citados, como comportamentos coercitivos. A sua definição operacional atenderá aos princípios já anteriormente elencados, ou seja, punição (positiva e negativa) e reforço negativo (fuga e esquiva). O conjunto de comportamentos coercitivos utilizados pelo professor será tratado como práticas coercitivas docentes.

Cabe salientar, porém, que, à revelia da variedade de estudos da área acerca da temática, para alguns estudiosos do tema, as dificuldades terminológicas sobre esses termos e suas definições operacionais ainda não foram superadas. Isso ocorre em função de desacordos lógicos e conceituais acrescidos de fragilidades advindas de uma similaridade semântica entre os conceitos da área com a linguagem do senso comum (Gongora & cols., 2009). Hunziker (2011), em análise dos processos, operações e constituição dos estímulos aversivos declarou não ter encontrado um fator que fosse comum às contingências denominadas aversivas. Nesse sentido, como pontuam Gongora e cols., (2009), estudos voltados às diferentes denominações do controle aversivo representam uma importante parte terminológica na Análise do Comportamento, mas que ainda está em processo de construção e consolidação. As inconsistências e fragilidades conceituais da temática não serão discutidas neste trabalho, por questões de limitação de tempo e delimitação do objeto de estudo, mas considera-se importante salientar o caráter plural e de contínua reformulação desta questão.

O cotidiano das pessoas está imerso em contingências coercitivas e, para Sidman (1989, p. 33), “nós vivemos em um mundo coercitivo, bombardeados por sinais de perigo e ameaças”. Lundin (1977) fala de classes de estímulos aversivos que exercem forte controle sobre o comportamento humano. As pessoas estão rotineiramente sendo contrariadas, aborrecidas e ameaçadas. Algumas contingências são inevitáveis, outras são contornáveis por meio de mudanças comportamentais. De qualquer forma, o que define as contingências que estão operando como aversivas é que os comportamentos emitidos têm função de fuga ou esquiva, não sendo mantidos por reforçadores positivos. O controle pela coerção está tão presente na vida da maioria das pessoas, de acordo com Sidman (1989), justamente porque o seu predomínio é subestimado, seu uso é naturalizado nas interações estabelecidas nos mais

diversos contextos. Seus defensores estão legitimados por normas sociais e costumes culturais fortemente arraigados. Nos diferentes contextos educacionais o significado comum de “comporte-se” é “faça o que eu quero que você faça” (p. 33). Em seu trabalho com mães de um serviço público de saúde, Oliveira, Rabuske e Arpini (2007) também encontram na fala das participantes um processo de naturalização do uso de coerção física e psicológica legitimado pela necessidade de educar os filhos.

O controle pela coerção se mantém predominante pela imediatividade dos resultados, reforçando o padrão de respostas emitido pelo agente coercitivo (Lundin, 1977; Sidman, 1989; Skinner, 2000). No entanto, um fato importante é ignorado pelos que defendem o seu uso: o enfraquecimento da resposta pela punição não é permanente. Os comportamentos permanecem no repertório e na ausência da condição aversiva o comportamento pode ser emitido novamente (Lundin, 1977; Sidman, 1989; Skinner, 2000). Ademais, a coerção não ensina comportamentos adequados, apenas pune ou ameaça os inadequados (Skinner, 2000). Outra questão importante diz respeito às implicações das práticas coercitivas. Para Skinner (1972) o seu uso provoca consequências emocionais como medo e ansiedade (relacionados à fuga e esquiva), contracontrole<sup>1</sup>, tristeza, passividade e raiva. Lundin (1977) também salienta a cólera da pessoa punida como um importante efeito colateral negativo e Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989) pontuam que a coerção gera coerção, pois aumenta a probabilidade da emissão de comportamentos antissociais por quem é vítima dela.

A criança que é constantemente coagida por interações coercitivas terá seu repertório de habilidades sociais prejudicado. De acordo com Lundin (1977), se a criança é reprimida nas suas interações diárias com seus pares, ela irá procurar meios para fugir de situações similares, ficando sozinha no recreio, por exemplo. Comportamentos de fuga são reforçados no seu repertório e estabelecem condições para respostas de esquiva na vida adulta, representadas pelo isolamento social. A criança que cresce com poucas possibilidades de interação com pares pode não desenvolver um bom repertório de comportamentos sociais e encontrar dificuldades para enfrentar e manipular as condições aversivas com as quais possa se deparar mais tarde. Em decorrência, as opções de enfrentamento mais prováveis são a fuga e esquiva de estímulos aversivos, que podem se apresentar como seus próprios pais, professores ou outras crianças.

A escola atual apresenta um conjunto de condições nas quais a criança apenas se comporta para evitar ser punida, o reforçamento pelo comportamento acadêmico adequado e produtivo quando ocorre é fraco e inconsistente. A essas considerações, somam-se ainda

---

<sup>1</sup> De acordo com Skinner (2000) contracontrole é a resposta do controlado ao agente controlador, quando há exagero de controle o indivíduo controlado responde impondo limites práticos.

sentimentos de frustração e ansiedade (Banaco, 1993). De acordo com Sidman (1989) o reforço negativo é o procedimento que prevalece no sistema educacional e o escasso reforço positivo disponível não é liberado contingente à aprendizagem do aluno. Ademais, o lema predominante ainda parece ser o da aprendizagem pela tentativa e erro. Esse paradigma, no entanto, pode ser contraproducente e reforçar os comportamentos de erro do aluno. Cumpre esclarecer que privar o aluno do reforçamento é também punir. Quando a evidência é de que o reforço não seja liberado, a tendência é que os alunos apelem para a esquiva ou fuga, e se isto também não for possível, a saída será o contra-ataque.

O uso de comportamentos coercitivos na educação da criança é particularmente preocupante, conforme apontam Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004), porque duas condições se associam quando práticas parentais com estas características são utilizadas. Primeiro, a relação que é estabelecida entre “amor e dor” legitima aos olhos da criança um suposto direito das pessoas que a amam a também lhe causar dor. Segundo, em casos nos quais a atenção que a criança recebe se dá majoritariamente em situações de punições, essas contingências tendem a estabelecer tal punição como estímulo discriminativo que sinaliza o acesso a consequência “receber atenção”, ainda que uma atenção negativa. Pela relevância da sua compreensão, as implicações de práticas coercitivas e as alternativas disponíveis para a sua substituição, na família e na escola, serão discutidas em capítulos particulares da revisão de literatura.

A revisão da literatura deste trabalho proporcionou subsídios para a identificação dos itens de comportamentos coercitivos do professor. Sem que se pretendesse exaurir as possibilidades, apresenta-se a seguir na Tabela 1 alguns comportamentos considerados coerção pela literatura que foram base para construção dos itens escalares dos instrumentos de pesquisa.

**Tabela 1** - Comportamentos Coercitivos Extraídos da Literatura

Descrição	Trabalhos
Ameaças religiosas ou fictícias, punição verbal, ameaça de retirada de privilégios, ameaça de punição física, punição física, retirada de privilégios/castigo, coação física.	Carmo (2009)
Ameaça, uso de força física, punição física e privação de privilégios.	Hoffman (1960/1975)
Ameaça de utilização de situações aversivas, retirada de reforçadores.	Mola (2007)
Interação verbal de orientação intrusiva (orientações dúbias ou confusas ou incompletas sobre os comportamentos esperados nas atividades, volume e tom de voz alterado), interação verbal coercitiva (qualquer interação verbal considerada inadequada na forma ou no conteúdo, incluindo incentivos aversivos e perguntas aversivas), interação não verbal aversiva (qualquer interação não verbal ou contato físico considerado não adequado (toque, olhar, balanço de cabeça)).	Rocha, Ingberman, Breus (2011)
Contenção física.	Rolim (2006)
Punição física, atribuição de trabalho extra na escola, de lição de casa extra, privação do brincar e do lazer, reter reforço, exposição e ridicularização de notas e dificuldades, falar com os alunos com exasperação e rispidez, abuso verbal, enfatizar as dificuldades e baixos desempenhos, separação física entre os alunos com desempenhos insuficientes (fazendo-os sentar ao fundo, ou em uma mesma fileira), usar alunos como exemplo de como não se deve ser ou como não comportar-se, utilizar símbolos rotuladores como o “chapéu de burro”, relatos ruins para os pais.	Sidman (1989)
Punição física, ameaças, mau-humor da professora, o deboche e a gozação, comparações e competições, notas baixas, ser mandado para a direção, levar um bilhete pra casa, exposição ao ridículo, sarcasmo, críticas, ficar depois da aula, cópias ou trabalhos extra, perda de privilégios, trabalhos forçados, ostracismo, ser “posto no gelo” e multas.	Skinner (1972/2000)
Castigos, retiradas de privilégios, broncas, sermões, humilhação.	Soares e cols., (2004)
Ameaças, punição física e perda de privilégios.	Vasconcelos (2003)
Recriminação enérgica, depreciação de alunos, críticas, censuras e queixas às atividades realizadas pelos alunos, ameaça de castigo.	Viecili e Medeiros (2002b)
Punição e ameaça de punição (bater, humilhar, ameaçar, espancar, tapinhas, palmadas, surras).	Weber (2006/2007)

Em síntese, a literatura aponta que o uso da coerção, apesar de suas inúmeras implicações para o desenvolvimento infantil e desempenho acadêmico, permanece vigente nas escolas porque “educar” por meio de coerção é uma prática culturalmente naturalizada. A literatura sugere que, além de apenas punir temporariamente comportamentos inadequados, a coerção não ensina novos comportamentos. Nesse sentido, a criança aprende o que não fazer, mas não necessariamente que comportamentos deve emitir. Em decorrência de um ensino aversivo, a criança adquire uma gama de comportamentos de fuga e esquiva que a afastam cada vez mais da vida acadêmica.

## 2.2 Práticas docentes coercitivas

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990/2010) estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante. Ainda que a escola tenha banido, oficialmente, o uso de castigos físicos dentro do rol de suas práticas, a coerção ainda é uma prática presente no seu cotidiano. As ferramentas de coerção modificaram-se no decorrer do tempo, de físicas passaram a ser psicológicas (Aragão & Freitas, 2012; Skinner, 1972), essas ferramentas podem ser classificadas como práticas degradantes quando causam humilhação.

A escola tem se caracterizado como uma instituição pautada no controle aversivo em que os comportamentos emitidos pelos alunos têm função de fuga e esquiva, para evitar punições (Banaco, 1993; Sidman, 1989; Skinner, 1972). Porém, quando o estudante é punido, tudo o que aprende é evitar ou fugir da punição, a punição não ensina como ele deveria se comportar (Skinner, 1972). Villas Boas (2013) sugere que ao fazer uso de punições mais severas o agente punidor geralmente apresenta descontrole emocional e estresse. Regra (2004) acrescenta que a raiva demonstrada pelo agente punidor impede que a criança realize uma autocrítica acerca dos comportamentos inadequados emitidos.

Os defensores do uso de estratégias coercitivas na escola costumam dizer que a indisciplina dos alunos os leva a optar por este tipo de controle, no entanto, a indisciplina é ela mesma um subproduto do controle aversivo (Skinner, 1972). Segundo o mesmo autor, os alunos são constantemente constrangidos o que os leva à fuga; as estratégias de fuga discentes exigem alternativas docentes disciplinares, o que leva à coerção novamente. Percebe-se a existência de um ciclo da coerção que só pode ser interrompido com estratégias alternativas, como reforçar os alunos pela sua permanência nas aulas, em vez de puni-los pelas faltas. Porém, os poucos reforçadores positivos existentes na educação têm sido usados para uma estimulação aversiva condicionada, ou seja, por meio de ameaças punitivas como, por exemplo, reprovações e expulsões (Skinner, 2000). Aragão e Freitas (2012, p.32) corroboram esta ideia:

Os castigos de ontem e de hoje mudaram, travestiram-se de um caráter menos físico e mais psicológico, mas ainda providos de violência. Continuam causando dor em quem os recebe, haja vista as lembranças dos tempos de escola. Seria a dor um componente essencial para o disciplinamento? Castigava-se a criança de ontem para civilizá-la, pensando no bem da pátria; a criança era um “vir-a-ser”, um projeto, o futuro.

Ao utilizar práticas coercitivas o professor está, inadvertidamente, contribuindo para o fracasso escolar. Oliveira e Souza (2014) apontam que frequentemente a escola enfrenta a

violência escolar com coerção, o que apenas contribui para o fomento de um ciclo de coerção e exclusão. Viecili e Medeiros (2002a; 2002b) pesquisaram as implicações do uso de coerção em sala de aula relacionando o comportamento de professores com alunos com e sem histórico de fracasso escolar. Os resultados revelaram a existência de pré-conceitos dos professores na relação com seus alunos com histórico de fracasso escolar. Práticas coercitivas eram utilizadas com esses alunos, revelando que as crianças que mais precisam de atenção e suporte do professor só eram atendidas em situações aversivas. Relação também sugerida por Nogueira (2003), que diz que os alunos que são mais punidos, geralmente são os que mais precisam da escola. Viecili e Medeiros (2002a; 2002b) mostram que, práticas coercitivas que discriminam vão desde a separação física por carteiras de alunos com menor desempenho até diferenças no trato com alunos de situações socioeconômicas diferentes, estão fortemente arraigadas no sistema escolar.

Segundo Skinner (1972), não é difícil para o professor ensinar por meio de contingências aversivas, porque ele já foi ensinado pela sua cultura a fazê-lo. O controle aversivo é culturalmente aprovado por ser coerente com o modo operante de outras agências de controle, como o governo e a religião. No entanto, esse é um padrão a ser superado e não a ser copiado ou idealizado. Lewis (2001) também sustenta que as práticas docentes coercitivas são um modelo a ser evitado por promover comportamentos discentes inadequados como distração dos estudos e menor responsabilidade acadêmica. Coerção no ambiente escolar associa-se negativamente à aprendizagem (Kearney, Plax, Richmond & McCroskey, 1983).

Investigar as características do “bom” e do “mau” professor, na perspectiva dos alunos, ajuda a entender quais aspectos são aversivos e quais são reforçadores no padrão comportamental deste profissional. No trabalho de Ventura, Neves, Loureiro, Frederico-Ferreira e Cardoso (2011), que investigou estudantes dos Cursos de Licenciatura e Pós-Licenciatura de Especialização em Enfermagem de Lisboa sobre sua noção de “bom” professor, os autores elencaram três dimensões: técnica, humana e ideológica. A dimensão humana, que compreende aspectos da relação professor aluno, apareceu em primeiro lugar. Resultados similares foram obtidos na pesquisa de Moraes (2004) com alunos adolescentes de uma escola pública, na qual a dimensão afetiva apareceu como principal elemento de um bom professor.

Gabrielli e Pelá (2004) investigaram essa questão com estudantes brasileiros de Enfermagem e concluíram que as dimensões relacionais são compreendidas como importantes pelos alunos pelo seu papel mediador do processo ensino-aprendizagem. No entanto, a noção principal de bom professor para estes alunos se refere ao que domina profundamente o conteúdo a ser ensinado. No estudo com 53 estudantes de Pedagogia brasileiros de Gisi, Ens e



Eyng (2010) o bom professor é, em primeiro lugar, aquele que domina a disciplina e tem boa metodologia. A dimensão relacional, que compreende aspectos afetivos, vem em segundo.

Em trabalho no qual investigaram a concepção de alunos adolescentes de uma escola pública sobre a autoridade docente, Bueno e Sant'Ana (2011) encontraram sentidos diferentes sobre a noção de bom professor. Para esses adolescentes, o bom professor é o que ameaça e pune comportamentos inadequados, mas também aquele que dialoga e negocia com a turma, apresentando ainda elementos lúdicos na sua prática. Para Cunha (2008), o aluno quer um professor que ensine bem, que tenha um bom domínio sobre os conhecimentos de sua área, mas que também seja afetivo, de uma intelectualidade madura. Constatação similar foi encontrada por Silvino (2009).

De outro lado, os alunos não querem um professor que os desrespeite e os trate com desconsideração, não querem ser expostos, discriminados e humilhados (Gabrielli & Pelá, 2004). Oliveira e Alves (2005) investigaram a noção de professoras sobre o bom professor. Para elas, o bom professor é aquele que combina afetividade positiva com ensino efetivo do conteúdo. Weber (1986) sugere que existe uma idealização tanto por parte do professor quanto do aluno. Os alunos querem um professor que seja competente, mas também tenha características pessoais como ser extrovertido, simpático, dinâmico e não coercitivo. Os professores querem um aluno superdotado, criativo, participativo, crítico e bem-comportado. O confronto entre o real e o ideal pode causar frustrações e prejudicar tanto a relação entre a díade quanto a qualidade do ensino. Para Skinner (1972) a idealização do 'bom professor', segundo a qual o que um professor pode fazer, outros também podem, é um mito contraproducente que desconsidera as particularidades de cada profissional.

Um dos argumentos para a substituição de práticas coercitivas por práticas alternativas se refere às implicações da coerção. Como consequências emocionais que advém de seu uso pode-se citar o medo e ansiedade, que estão relacionados com fuga e esquiva, a raiva com o contracontrole, a mágoa e o ressentimento com a passividade (Skinner, 1972). Os efeitos da coerção podem ser observados não apenas no aluno, ou no professor, mas na relação de ambos, conforme descrito por Pereira, Marinotti e Luna (2004, p. 26), ao afirmarem que as práticas coercitivas:

a) geram comportamentos de fuga/esquiva. O professor evita adotar estratégias distintas da aula expositiva, com receio de que ocorra indisciplina ou de perder o controle da sala e assim por diante. Os alunos, por sua vez, chegam atrasados, colam nas provas, desligam-se durante a aula. b) geram reações emocionais. O relacionamento professor-aluno muitas vezes é permeado por frustração e desamparo, da parte do professor, e desinteresse ou ansiedade, por parte dos alunos. c) inibem os comportamentos punidos, mas não ensinam, não instalam repertórios produtivos. O aluno pode ficar quieto, mas não se envolverá mais com a atividade por causa disso.

A regra geral da coerção escolar, conforme Sidman (1989), é dar mais trabalho se os alunos não conseguirem lidar com a quantidade já exigida; tanto em sala, como em casa. Assim, garante-se que o fracasso escolar não apenas os marginalize, mas também lhes tire reforçadores importantes, como o tempo para brincar. A conclusão que a criança facilmente chega é a de que escola e prazer são mutuamente excludentes. As crianças na escola não se comportam diferente dos adultos quando estão em uma situação aversiva, ou em situações nas quais o reforçamento não é provido. Em situações em que há coerção envolvida as pessoas procurarão fugir, aprenderão a se esquivar de situações similares no futuro ou, se a fuga e a esquiva não forem viáveis, a solução será o contra-ataque. Da mesma forma o fazem os alunos. É comum, por exemplo, o uso de adição de tarefas extras como punição, prática comprovadamente contraproducente para a aprendizagem (Cooper, 1994; Epstein & Van Voorhis, 2000), muitos professores usam ainda as notas como manipulação aversiva (Mattos e Castro, 2011). Nesse sentido, a utilização de métodos coercitivos na escola implica na promoção de uma cultura “anti-saber” (Hübner, 2005).

Comportamentos coercitivos docentes como gritar, expor e apelidar pejorativamente são considerados violência psicológica por Koehler (2002). Ao investigar as ações do professor que se caracterizam como violência psicológica no cotidiano escolar em uma escola pública com quatro crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua professora, Ferraz e Ristum (2012) identificaram enquanto ações passíveis de serem caracterizadas como violência psicológica a rejeição, a humilhação e a indiferença. As autoras concluíram nesse estudo que tais práticas docentes, por gerar segregação e desconsiderar as dificuldades dos alunos, culminaram em sentimentos de aversão e medo relacionado à escola. Esse estudo apóia a hipótese de Sidman (1989) segundo a qual o uso de coerção pelo professor acaba por tornar aversivo qualquer aspecto relacionado à escola ou aos estudos. Assim como a física, a violência psicológica é considerada um fator de risco para o desenvolvimento (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Neste íterim, cumpre pontuar a importante ressalva feita por Skinner (1972) quando o autor defende que, de maneira geral, os professores são bem-intencionados e não querem

lançar mão do ensino pela ameaça, mas quando se percebem estão agindo dessa forma. Para o autor, o professor é avaliado pelo critério de severidade do seu ensino pelos seus pares e por outros profissionais da escola, alguns dos quais seus superiores. Nessa perspectiva, o bom professor é aquele que impõe trabalho duro aos alunos, não importando o método escolhido ou a efetividade desse método. Com o passar do tempo, o próprio professor adota esses critérios de autoavaliação, e retornar para os métodos alternativos à coerção é sinônimo de involução, ou seja, na percepção deste professor tornar a aprendizagem fácil para os alunos passa a significar ensinar menos. Aprendizagem, pelos métodos coercitivos, precisa estar relacionada a sofrimento, conforme salienta Hübner (2005):

As concepções do aprender, isto é, as regras que governam verbalmente o desempenho escolar, enfatizam o controle coercivo, infelizmente. 'É pelo caminho das pedras que se atinge o estrelato', 'o caminho do sacrifício e da dor é que tem valor e lugar no céu' são frases comumente encontradas em escolas religiosas de tradição judaico-cristã (p. 48).

Mola (2007) realizou um trabalho interventivo visando alterar as práticas coercitivas de três professores de Educação Física. Os professores foram ensinados a realizar análises funcionais para alterar contingências. Após as intervenções, as aulas passaram a ser dadas de maneira reforçadora e não coercitiva, os professores investiram na disposição de contingências que favoreciam a emissão de comportamentos acadêmicos que poderiam ser reforçados. Em conclusão, a autora pontua que o uso de práticas coercitivas ocorria quando as práticas educativas existentes demonstravam ser pouco efetivas. Havia ainda uma noção paradoxal de que as práticas coercitivas motivavam a participação dos alunos, quando se sabe que o efeito da coerção é exatamente o oposto. O trabalho da autora ilustra dois pontos fundamentais: a) é possível substituir práticas coercitivas por práticas alternativas eficazes e b) práticas coercitivas podem não ser a primeira opção do professor, mas se tornam prováveis quando outras práticas não se mostram eficazes.

A pesquisa realizada por Viecili e Medeiros (2002a, 2002b) com dez crianças e três professoras indicou uma preocupante relação na atenção dispensada pelas professoras aos dois grupos de alunos estudados: com e sem fracasso escolar. Os autores observaram que os professores estabeleciam condições positivas para a aprendizagem dos alunos sem fracasso escolar, deixando o grupo com histórico de fracasso com atenção menos qualitativa e frequente. Os autores pontuam ser necessário repensar a formação dos professores de modo que esses profissionais possam reavaliar suas práticas com mais eficácia e rever seus preconceitos e comportamentos discriminantes otimizando sua atuação docente. De acordo com Medeiros, Fernandes Pimentel e Simone (2003) as relações que a criança estabelece no

ambiente escolar, tanto com seus professores quanto com seus colegas, são fatores contribuintes para a sua aprendizagem. Quando ocorre a rotulação da criança como aluno fracassado ela pode assumir essa descrição e experienciar sentimentos de frustração por uma incapacidade anunciada, além de afetar sua autoestima. Percebe-se assim a perversidade do uso de rótulos e de uma atenção docente negativamente diferenciada para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Em pesquisa realizada com 270 professores da educação básica de um município da Região Metropolitana de Curitiba, Weber, Leite, Stasiak, Santos e Forteski (no prelo) concluíram que o estresse do professor tem entre as suas principais fontes a indisciplina e a falta de motivação dos alunos. Ou seja, o que o professor entende por comportamento inadequado e desinteresse. Frente a tais situações o professor pode optar por práticas coercitivas como meio de controlar tais comportamentos. Sidman (1989) coloca que uma das principais razões que mantém o professor usando coerção é seu efeito imediato na supressão do comportamento inadequado do aluno. No entanto, conforme esclarece Zanotto (2000/2004) embora o efeito imediato seja visível, o caráter temporário do controle aversivo é um fato que deve ser cuidadosamente considerado pelo professor. Além disso, o efeito reconfortante e de alívio proporcionado pela supressão do comportamento do aluno reforça o comportamento coercitivo do professor e com isso são diminuídas as probabilidades de revisão das práticas docentes. As práticas coercitivas são ineficazes em longo prazo e geram inúmeros subprodutos. Esses subprodutos, como o desinteresse e a apatia discente, passam a ser explicações causais utilizadas por muitos professores para a não aprendizagem.

Ao explicar os comportamentos inadequados e de dificuldade de aprendizagem dos alunos por meio de noções mentalistas e, por vezes, fatalistas, o professor ignora as contingências que os mantêm e que compreendem também o seu próprio comportamento. Zanotto (2004) explica que uma noção não mentalista focaliza as contingências ambientais e rejeita explicações causais com base em traços de personalidade e processos cognitivos, características do mentalismo. Para a autora, um bom exemplo das implicações negativas de concepções mentalistas para a educação é a corrente explicação dos professores para reprovações escolares por meio de declarações do tipo desinteresse dos alunos. O professor não é ensinado a identificar as condições que causam esse desinteresse do aluno, o que o leva a aderir a teorias essencialistas que ‘culpabilizam a vítima’. O termo mentalismo é utilizado na literatura Behaviorista e faz referência à “qualquer enfoque psicológico (e, mesmo, antropológico, sociológico e biológico) que considere o comportamento como resultado de processos e/ou agentes internos e/ou de outra natureza ou substância distinta daquela da conduta a ser explicada” (Zílio & Carrara, 2008, p. 399).

Pesquisas realizadas em outros países também ilustram a maleficência do uso de coerção na escola. Lewis, Romi, Qui e Katz (2005) investigaram a percepção de 748 professores e 5.521 estudantes sobre estratégias disciplinares usadas em escolas da Austrália, China e Israel. Na percepção dos estudantes, professores da China são menos punitivos e agressivos do que os israelenses e australianos. Nos professores israelenses foram encontrados maiores níveis de agressividade (principalmente na forma de gritos e demonstrações de raiva) e nos australianos maiores níveis de punição. De outro lado, maiores frequências do uso de reconhecimento e recompensa por bom comportamento foram encontrados em professores chineses, e menores em professores australianos. Para estes autores, por mais difícil que possa ser, os professores precisam se dedicar mais a construir uma relação de qualidade com os alunos, o que significa menos punições e agressividade, mais reconhecimento e recompensa por comportamentos adequados, e promoção de um diálogo aberto para que eles possam expor seus pontos de vista e refletir sobre as implicações de seus comportamentos.

Em trabalho no qual investigou o papel da disciplina imposta pelo professor no fomento de responsabilidade nos alunos em 42 escolas da Austrália, Lewis (2001) concluiu que a coerção do professor resulta em alunos que apresentam maior distração e menor responsabilidade em relação ao trabalho acadêmico. O autor também defende que há uma necessidade de que os professores revejam suas técnicas de controle disciplinar, optando pelas menos coercitivas como recompensa pelo bom comportamento, discutir com os alunos as implicações de seus comportamentos e envolvê-los nas decisões e elaboração de regras disciplinares. Kearney e cols. (1983) perceberam em seu estudo sobre técnicas de modificação de comportamentos relatadas por professores americanos que a) o uso do poder coercitivo pelo professor associou-se negativamente com a aprendizagem dos alunos e b) que os alunos relataram uma frequência maior do uso de coerção do que os próprios professores. Isto sugere que para haver uma alteração de técnicas aversivas para técnicas alternativas, talvez seja necessário ao professor, primeiramente, ser capaz de identificar as características aversivas presentes em seu padrão de comportamento.

Partindo do pressuposto de que é útil ao professor identificar quais estratégias disciplinares que ele utiliza em sala de aula, Roman (2007) investigou as técnicas usadas pelos professores de uma escola pública americana para manter a ordem em classe, tendo como base cinco estratégias pré-definidas pela literatura: coercitiva, orientada para a tarefa, permissiva, autoritativa e intrínseca. Nessa classificação, a estratégia coercitiva corresponde ao uso de intimidação, demonstrações de raiva, gritos, ameaças, sarcasmo e humilhações na relação com o aluno. Cem por cento dos participantes discordaram do uso de estratégias coercitivas para controle da turma, sendo que a estratégia citada como de maior uso foi a

autoritativa. Esses resultados sugerem que o autorelato de professores em relação às suas técnicas disciplinadoras pode estar sendo orientado pela desejabilidade social das respostas, ou seja, os professores podem, conscientemente ou não, estar respondendo de uma forma politicamente correta. O mesmo fenômeno pode ocorrer em relação às práticas parentais relatadas pelos próprios pais. A divergência encontrada entre o relato de alunos e professores sobre a frequência de uso de coerção pelos professores no trabalho de Kearney e cols. (1983) sustenta essa hipótese e reforça a importância de ouvir o relato dos alunos sobre o tema.

O uso de técnicas coercitivas no ambiente escolar foi associado a maiores níveis de delinquência e uso de drogas, no trabalho de Ünal e Çukur (2011) realizado com 3.742 estudantes do ensino médio da Turquia. Os autores sugerem que quanto mais as escolas se utilizarem de estratégias indutivas, em vez de coercitivas, menos elas terão de enfrentar o problema da delinquência entre os alunos. Skiba e Peterson (2000) discutiram as implicações da política punitiva de tolerância zero adotada por escolas americanas em relação a comportamentos inadequados dos alunos e apontam para o fato de que há poucas evidências que comprovam que tal estratégia diminuiu os níveis de violência ou melhorou o padrão de comportamento dos alunos. Pelo contrário, a suspensão escolar, por exemplo, tem sido relacionada à evasão discente. Ainda, os autores sugerem que escolas com a política de tolerância zero acabam tendo professores e gestores pouco engajados em ouvir os alunos e melhorar as vias de comunicação entre alunos e professores. Interessa a eles manter longe da escola alunos “problemáticos”. Noguera (1995) traz a tona um ponto controverso nesta questão, ao sugerir que o exercício de políticas rígidas de disciplinas punitivas persiste nas escolas menos por sua eficácia em diminuir os níveis de violência, e mais pela manutenção de uma posição de poder da escola e dos agentes educativos, que não podem parecer incapazes de controlar seus alunos.

Em suma, a teoria sobre o uso de coerção na escola revela que esta ainda é uma instituição que mantém práticas punitivas legitimadas, ainda que seu uso ocorra em detrimento do bom desempenho acadêmico, da relação professor e aluno e de pelo preço de implicações psicológicas negativas nos alunos. A coerção gera subprodutos que, com o tempo, são usados como explicação para o fracasso escolar. Crianças que têm seu interesse acadêmico diminuído pela exposição a práticas coercitivas podem levar rótulos de desinteressadas e estes serem tomados como explicações mentalistas para a não aprendizagem. Nesse sentido, a prática docente coercitiva encobre a multiplicidade de fatores que contribui para o fracasso escolar, fatores dentre os quais consta o comportamento do próprio professor.

## **2.3 Monitoria Parental**

Entende-se por monitoria os comportamentos de supervisão emitidos por pais ou cuidadores no sentido de acompanhar o seguimento das regras pré-definidas e monitorar as atividades dos filhos (Weber & cols., 2009). De maneira geral a falta de monitoria parental tem sido relacionada a problemas de comportamento (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2011; Patterson, Reid & Dishion, 2002; Yang, Stanton, Li, Cottrel, Galbraith & Kaljee, 2007) e emergência de delinquência, comportamentos antissociais e envolvimento em comportamentos de risco pelos jovens (Dishion, Nelson & Bullock, 2004; Laird, Pettit, Bates & Dodge, 2003; Li, Feigelman & Stanton, 2000). A monitoria parental pode ter características diversas e por meio delas ser classificada como monitoria positiva ou monitoria negativa.

A monitoria positiva compreende demonstrações de carinho e ações de apoio, principalmente quando a criança é exposta a contingências aversivas, pois estes componentes criam um ambiente positivo no qual os filhos se sentem a vontade para expressarem-se sobre seu cotidiano (Gomide, 2003). Este tipo de monitoria da vida escolar dos filhos tem efeitos positivos comprovados pelas pesquisas, sendo considerado fator preditor de padrões de comportamentos pró-sociais, e a sua ausência está associada a distúrbios do comportamento (Salvo, Silvaes & Toni, 2005). Este tipo de supervisão parental está relacionado ainda à autoconfiança e melhor autoconceito (Gomide, 2004, 2009); à autoestima (Gomide, 2004, 2009; Weber, Stasiak & Brandenburg, 2003); ao desenvolvimento de comunicação entre pais e filhos e da autonomia dos filhos (Teixeira, Oliveira & Wotrich, 2006) e ao bom rendimento escolar (Patterson & cols., 2002; Salvador, 2007). Em geral, pais com melhores índices de Habilidades Sociais são os que mais lançam mão de estratégias de monitoria positiva (Gomide, 2003; Stasiak, 2010; Weber, 2004).

Monitoria negativa envolve comunicação hostil, falta de confiança dos pais e repetição excessiva de instruções (Salvo & cols., 2005). Esse tipo de monitoria é descrito por Gomide (2004) como supervisão estressante; quando a vigilância parental é exagerada e cheia de instruções repetitivas. O uso de monitoria parental negativa está relacionado com comportamentos antissociais e com baixo autoconceito em crianças e adolescentes (Gomide, 2004, 2009) e com ansiedade e depressão (Stattin & Kerr, 2000; Salvo & cols., 2005). Fiscalização parental com estas características mostra aos filhos a falta de confiança dos pais. Weber (2007) fala sobre o comportamento intrusivo parental, que revela um envolvimento pernicioso dos pais na vida das crianças. Este comportamento também demonstra falta de confiança nos filhos, além de falta de controle e paciência por parte dos pais. Ser intrusivo implica em desrespeitar as escolhas e o tempo da criança.

Em estudo qualitativo realizado por Salvador e Weber (2005) foram investigadas e comparadas as práticas parentais percebidas por dois adolescentes de mesmo nível socioeducacional, sendo um pertencente a uma ONG para alunos com alto desempenho acadêmico e outro em detenção provisória aguardando julgamento por ato infracional. Foram encontradas, além de punições excessivas, a ausência de monitoria e regras nos resultados do adolescente detido. A ausência de monitoria desse adolescente, segundo as autoras, pode ter sido fator contribuinte para seus comportamentos de desobediência. Com o adolescente da ONG foram encontrados altos níveis de monitoria parental. Li e cols. (2000), em estudo com 1.159 crianças e adolescentes americanos de baixo nível socioeconômico sobre o monitoramento parental percebido pelos jovens acharam a associação de baixos escores de monitoria com a participação em comportamentos de risco (comportamento sexuais de risco, uso de drogas, tráfico de drogas, evasão escolar e comportamentos violentos).

Granetto (2008) investigou as práticas parentais utilizadas por pais de nove adolescentes internados em uma instituição para recuperação de dependentes químicos. Em relação à prática parental regras e monitoria os pais foram descritos pelos adolescentes de forma a classificá-los com escores médios e baixos. Índices baixos nessa escala foram relacionados a 44% dos pais. Os resultados demonstraram que esses adolescentes vinham de ambientes familiares com baixos níveis de monitoria de ambos os progenitores, fator que, associado a outras condições como a ausência de envolvimento parental positivo, caracterizam seus ambientes familiares como de risco para o desenvolvimento de condutas antissociais. A conclusão do estudo sugere que o estreitamento dos vínculos familiares pode ser fator contribuinte para a redução do risco de envolvimento com o uso de drogas.

Em pesquisa longitudinal na qual se propuseram a investigar as possíveis associações entre a monitoria parental e o uso de substâncias com 2.034 pré-adolescentes do Arizona, Yabiku, Marsiglia, Kulis, Parsai, Becerra e Del Colle (2010) concluíram que o monitoramento parental tem efeitos benéficos em relação ao uso de drogas na juventude. Voisine, Parsai, Marsiglia, Kulis e Nieri (2008) chamam a atenção para o fato de que a literatura de prevenção ao uso de drogas ainda oferece pouca atenção às influências parentais, particularmente na população por eles investigada em estudo que objetivou conhecer os efeitos de diferentes tipos de monitoramento parental sobre o uso de drogas em adolescentes mexicanos. Com as meninas, a frequência de vezes que os pais permitiam que os filhos saíssem quando quisessem apareceu como fator de predição significativo para um maior uso de drogas. Porém em termos gerais, o monitoramento parental foi apontado no estudo como um preditor não significativo em relação ao uso de drogas.



A conceituação de monitoria parental, como acompanhamento e vigilância das atividades diárias da criança, é questionada por Kerr e Stattin (2000) e Stattin e Kerr (2000). As pesquisadoras propõem uma reinterpretação do monitoramento parental com base em estudo com 703 adolescentes suecos de 14 anos e seus pais, no qual perceberam que o conhecimento dos pais sobre as atividades das crianças é mais válido como preditor para comportamentos de delinquência quando ocorre a liberação de informação pela própria criança. As autoras concluem que acompanhamento e vigilância não são as melhores práticas de monitoria parental, e sugerem que as pesquisas deveriam objetivar compreender quais fatores são determinantes na liberação espontânea de informações pelas crianças. Nessa perspectiva, melhores resultados podem ser obtidos em relação às práticas de monitoria parental com o estabelecimento de práticas comunicativas positivas com as crianças e os adolescentes. Esse é um posicionamento diferenciado em relação à monitoria parental, que pressupõe o estabelecimento de comunicação positiva familiar para um acesso mais facilitado dos pais às atividades cotidianas dos filhos.

Em estudo no qual objetivaram levantar quais as práticas educativas podem ser preditoras dos comportamentos listados no instrumento Child Behavior Check List<sup>2</sup>. Salvo e cols. (2005) investigaram 30 crianças, com idades entre 11 e 13 anos, de escolas públicas e um de seus pais. A monitoria materna de características positivas emergiu como preditora de duas classes comportamentais: de sociabilidade quando da sua presença e de comportamentos agressivos, quando ela não ocorre. A monitoria materna de características negativas apareceu como variável preditora de *déficit* de atenção e da escala de internalização. A falta de monitoria positiva e a presença da negativa são ambas preditoras da subescala de externalização. Quando associada à disciplina relaxada materna, a monitoria materna negativa apareceu como preditora da subescala de ansiedade e depressão. Os níveis de negligência encontrados foram relacionados, por meio de regressão estatística, à ausência de monitoria positiva. Os autores concluem que a monitoria parental tem relação estreita com problemas de comportamentos.

Falcke, Rosa e Steigleder (2012) pesquisaram os estilos parentais de 153 pais de alunos de nove escolas da Região do Vale do Rio dos Sinos. Os resultados apontaram a presença significativa de ameaças e punições físicas. Índices elevados de abuso físico e de monitoria negativa (instruções e ameaças excessivas) caracterizaram as situações de maior

---

<sup>2</sup> O Child Behavior Check List é instrumento que consiste de uma listagem que os pais completam para fins de identificação de problemas comportamentais e competência social em crianças e adolescentes. O instrumento foi validado no Brasil por Bordin, Mari e Caiero (1995).

risco. Moudy, Varga, Henneberger e Tolan (2008) investigaram a relação entre monitoria parental e agressão física em um estudo longitudinal com 1.235 estudantes do 6º ano; os resultados apontaram relações de significância negativa das práticas de monitoria parental com agressões físicas realizadas por adolescentes. Carvalho e Gomide (2005) investigaram a percepção de pais e filhos sobre práticas parentais em 41 famílias de jovens em conflito com a lei. As autoras encontraram baixos índices de monitoria positiva, sendo que apenas a mãe ficou fora da faixa de risco. No entanto, em relação às práticas de monitoria negativa e abuso físico os índices entraram na faixa de risco. Observou-se ainda uma diferença estatística significativa na percepção das mães e dos filhos quanto à prática de monitoria positiva. Os filhos percebem a mãe utilizando menos monitoria positiva do que a própria mãe; enquanto o pai se percebe com maiores níveis de monitoria negativa do que o filho o percebe.

Pesquisas têm apontado a relação entre monitoria parental e desempenho acadêmico. Tucunduva (2009) investigou o contexto ocupacional parental, a interação familiar e o desenvolvimento de jovens ingressantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Regras e monitoria se relacionaram com um melhor desempenho autodeclarado pelos participantes. Salvador (2007) pesquisou 348 adolescentes dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Curitiba com o objetivo de conhecer melhor as interações entre pais e filhos, o envolvimento dos filhos em suas tarefas escolares, sintomas depressivos dos filhos e o desempenho acadêmico das crianças. Os resultados revelaram relações positivas e significativas entre a prática de regras e monitoria com desempenho acadêmico e correlação negativa com os sintomas depressivos. Maiores níveis de regras e monitoria foram encontrados em mães de famílias biparentais. O estudo apontou ainda que o uso de práticas parentais de características positivas, dentre estas a monitoria, pode favorecer os níveis de envolvimento das crianças com as atividades acadêmicas.

Gomide (2009) pesquisou 160 jovens de 12 a 24 anos, de ambos os sexos, filhos de engenheiras, médicas, advogadas e psicólogas. O objetivo do estudo foi avaliar a percepção dos filhos sobre suas mães enquanto educadoras. Com relação aos níveis de monitoria encontrados, não houve diferenças estatisticamente significativas, mas a média para as mães de todas as profissões foi regular; sugerindo a necessidade de aprimoramento desta prática. Segundo a autora, demonstrar interesse pelas atividades dos filhos e disponibilidade para ajudar a resolver seus problemas, conseguir informações de forma espontânea e mediar as relações com afeto são comportamentos que precisam ser desenvolvidos por estas mães. Foi encontrado baixo uso das práticas positivas como monitoria positiva e altas frequências do uso de práticas negativas como supervisão estressante e abuso físico. Na amostra pesquisada

encontrou-se altos índices de monitoria negativa ou supervisão estressante, como forma de obter informações dos filhos, e também altos níveis de negligência.

O estudo de Faria (2011) objetivou identificar as relações entre as práticas educativas parentais percebidas por jovens estudantes em preparação para o vestibular, com o estresse e a maturidade para a escolha profissional. Participaram do estudo 268 estudantes do 3º ano do ensino médio e de cursos pré-vestibular, de escolas públicas e privadas de Curitiba. A maturidade na escolha profissional dos jovens correlacionou-se positivamente com práticas parentais de regras e monitoria. Essa prática no repertório da mãe apareceu como fator auxiliar na escolha da profissão. Regras e monitoria paternas se correlacionam positivamente com o nível econômico da família e negativamente com as variáveis “estresse” e “exaustão”. Foram encontrados ainda maiores níveis de estabelecimento de regras e supervisão sobre seu cumprimento em pais com nível econômico mais alto. Monitoria, conclui a autora, pode ser considerada uma prática auxiliar no desenvolvimento da maturidade dos jovens pesquisados para o processo de escolha de suas futuras profissões.

O trabalho de Nunes (2012) com 289 crianças e 205 cuidadores sobre o papel do vínculo de apego e das práticas parentais (dentre as quais o controle comportamental, conceito que envolve, entre outros fatores, monitoramento e conhecimento dos pais sobre as atividades dos filhos), problemas de internalização e externalização; apontou resultados significativos em relação aos gêneros no que se refere à predição de problemas de comportamento. Nas meninas, a qualidade da prática parental controle comportamental é fator preditor de comportamentos de agressividade e delinquência. Baixo controle comportamental e alto controle psicológico<sup>3</sup> emergiram como preditores de ansiedade e depressão. De modo geral a autora conclui, pelo uso da escala de controle comportamental, que os cuidadores se mostraram partidários de práticas disciplinares pautadas em exigências adequadas e uso de monitoria.

Também utilizando o conceito de controle comportamental, Shek (2005) pesquisou a relação entre o nível de formação dos pais e as práticas de controle comportamental. Participaram da pesquisa 3.017 alunos de ensino médio. Os resultados apontaram correlação negativa, tanto do pai quanto da mãe, entre as variáveis “escolaridade” e “controle psicológico”. As demais, incluindo “controle comportamental”, tiveram correlação positiva

---

<sup>3</sup> “O controle psicológico é exercido através de uma postura intrusiva (*intrusiveness*), que impõe restrição (*restrictiveness*) cognitiva, volitiva e emocional, efetuado por meio de ameaça de retirada de afeto, indução de culpa, superproteção e outras formas de manipulação emocional” (Nunes, 2012, p. 74).

com a escolaridade. Assim, os níveis de formação acadêmica dos pais correlacionaram-se positivamente com a percepção de controle parental comportamental pelos filhos e com a qualidade da relação entre pais e filhos.

Interessantes dados correlacionais sobre as práticas parentais de regras e monitoria foram obtidos pelo estudo de Stasiak (2010) que se propôs a investigar os níveis de estresse percebido por 39 crianças do primeiro ano das séries iniciais e as possíveis relações desses níveis com os diversos domínios da vida escolar, com variáveis do contexto escolar e familiar e com as características psicológicas das crianças. Dados para o estudo também foram coletados junto a professoras, mães e pais. O domínio desempenho acadêmico apresentou correlação positiva com regras e monitoria quando combinados os escores dos pais. As mães que relataram ter bons níveis de regras e monitoria tinham filhos com repertório de habilidades sociais adequados. Para a autora, associado a outros fatores como comunicação positiva e modelo parental, o estabelecimento de regras e monitoria pode ser considerado uma variável projetiva em favor do desenvolvimento de um repertório de habilidades sociais adequado e também para o bom ajustamento psicológico dos filhos.

No relato das crianças a variável clima conjugal negativo teve correlação significativa e inversa à percepção dos pais em relação às variáveis regras e monitoria e clima conjugal positivo. A autora sugere que esta correlação pode ser explicada em função da mãe apresentar um padrão protetor e entrar em conflito com o pai por ele apresentar regras e monitorias à criança, prática que pode ser considerada inadequada por ela. A prática regras e monitoria, entre outros fatores de proteção de interação familiar, correlacionou-se ainda, de forma significativa e inversa, com a subescala de interações disfuncionais entre genitor e criança.

Santana (2008) realizou uma pesquisa com 455 adolescentes de escolas públicas de São Paulo, com fins de verificar evidências de validade entre três instrumentos: Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF), o Inventário de Estilos Parentais (IEP) e a Escala de Depressão (EDEP). Os resultados mostraram interessantes dados correlacionais considerando as dimensões monitoria positiva e monitoria negativa. Monitoria positiva de ambos os pais apresentou correlação significativa e positiva com todas as dimensões do IPSF: afetivo-consistente, adaptação familiar, autonomia familiar e com o escore total de suporte familiar. Na dimensão monitoria negativa da mãe houve correlação negativa com a dimensão autonomia familiar. Monitoria negativa do pai teve correlação negativa com a dimensão afetivo-consistente e com o escore total de suporte familiar. Em relação aos gêneros, a diferenciação no que tange à dimensão monitoria negativa foi mínima, para a autora. Ainda que não houvesse diferença significativa, esse dado pode indicar uma tendência das mães a

manterem mais monitoria negativa em relação aos meninos. Diferenças significativas foram encontradas entre os grupos em relação ao desempenho acadêmico e à dimensão monitoria positiva. Conclui a autora que práticas parentais positivas favorecem o desempenho acadêmico e que maiores índices da dimensão monitoria positiva foram relacionados à melhor expressão afetiva da criança e à melhor percepção de segurança em relação ao afeto recebido.

Em relação estreita com os níveis e a qualidade da monitoria está a comunicação entre pais e filhos. Yang e cols. (2007) pesquisaram a dinâmica entre monitoria e comunicação parental e o envolvimento de adolescentes em comportamentos de risco. Os resultados sugerem que a monitoria parental pode ser considerada um fator protetor para envolvimento dos adolescentes em comportamentos de risco; enquanto problemas de comunicação foram relacionados ao aumento do engajamento dos jovens em comportamentos violentos. Para os autores, os resultados alcançados sugerem a possibilidade de que a comunicação negativa pode ser resultado do engajamento dos jovens em comportamentos violentos. Yang e cols. (2006) apontam que pais que relatam altos níveis de monitoria e o exercício de uma comunicação aberta com os filhos tendem a subestimar mais o risco de envolvimento dos jovens em comportamentos de risco; sugerindo uma possível maior confiança parental nas escolhas dos filhos. As relações entre os níveis e a qualidade da comunicação pais e filhos serão aprofundadas em tópico específico a seguir.

Em síntese, a monitoria pode ser uma prática efetivada por meio do acompanhamento e vigilância parental sobre as atividades dos filhos, ou ainda pelo relato espontâneo realizado pelas crianças/adolescentes. A monitoria, quando positiva, tem implicações positivas no desenvolvimento dos filhos e na qualidade da relação familiar. Quando negativa, ela tende a ter implicações opostas, associando-se inclusive ao engajamento dos jovens em comportamento antissociais. Assim, subentende-se que o envolvimento parental positivo e boas práticas de comunicação intrafamiliar podem facilitar a monitoria dos pais sobre o cotidiano dos filhos.

## **2.4 Comunicação pais e filhos**

O desenvolvimento de bons níveis de monitoria e envolvimento apresenta uma relação de influência mútua e por vezes de dependência com a prática de comunicação. Essa prática pode se subdividir, conforme suas características, em comunicação positiva e comunicação negativa. Na comunicação positiva é possível constatar o estabelecimento de um diálogo aberto. A disponibilidade parental para uma conversa não coercitiva mostra aos filhos que eles podem falar de suas realidades para seus pais. As crianças se sentem confortáveis para iniciar conversas diante de uma postura acolhedora parental. Na contramão desta prática

está a comunicação negativa, na qual ocorre uma supervisão estressante por meio da fala parental. Os pais lançam mão de estratégias inadequadas de diálogo e revelam falta de controle emotivo. Essa inadequação pode se manifestar no conteúdo da conversa ou no modo como são colocadas as informações, que podem assumir a forma de ameaças, gritos e humilhações (Weber & cols., 2009).

O estabelecimento de uma comunicação positiva, na qual os pais incentivam o diálogo, ocorre com mais frequência em pais autoritativos<sup>4</sup> (Baumrind, 1966) que apresentam bons níveis de envolvimento e responsividade. Para Soares e cols. (2004), a criança precisa ter liberdade para procurar os pais para conversar e os pais precisam demonstrar disponibilidade para acolher a fala e as dúvidas das crianças sem cair na tentação de monopolizar a conversa em um interrogatório de mão única, este tipo de atitude parental desestimula a comunicação na família. Para Weber (2007), os sermões a que os pais recorrem com frequência não educam e entendiam a criança. A comunicação eficiente na família é aquela na qual ouvir a criança é parte do processo. O estabelecimento de uma comunicação positiva nos núcleos familiares, bem como maiores níveis de envolvimento e demonstrações de afeto, faz parte de um conjunto de práticas que se alteraram no decorrer das gerações. A transmissão intergeracional é mais observada em práticas negativas (Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006).

A comunicação parental positiva tem sido relacionada a importantes fatores do desenvolvimento como autoestima (Weber & cols., 2003), bom desempenho acadêmico (Salvador, 2007; Tucunduva 2009; Vilanova, Rocha & Marangoni, 2011), melhores índices de ajustamento psicológico (Reppold, 2001), maturidade na escolha profissional (Faria, 2011) e estabelecimento de regras (Ruzany, Coelho, Pepe, Aquino, Cantinho, Leis, Silva & Lima, 2008). De outro lado, o estabelecimento de uma comunicação negativa tem sido relacionado a maiores níveis de estresse (Weber, Biscaia, Pavei & Brandenburg, 2003), envolvimento negativo das crianças com tarefas escolares (Regra, 2004), sintomas de estresse e imaturidade na escolha profissional (Faria, 2011), comportamentos externalizantes (Cia, Pamplin & Del Prette, 2006) e comportamentos antissociais (Salvador & Weber, 2005).

A qualidade da comunicação familiar tem consequências em uma ampla gama de habilidades sociais. Cia, Pereira, Del Prette e Del Prette (2006), ao estudarem pais e mães com filhos na antiga 1ª série, identificaram melhores repertórios de habilidades sociais em pais

---

<sup>4</sup> Pais com estilo parental autoritativo tendem a orientar o comportamento dos filhos estabelecendo regras e mantendo um diálogo bidirecional. Os motivos detrás das regras são explicados para as crianças. Há promoção de autonomia, mas também exigência de disciplina. Pais autoritativos legitimam os sentimentos e opiniões das crianças e deixam claro suas expectativas quanto aos comportamentos esperados (Baumrind, 1966).

com maiores frequências de comunicação entre pais e filhos. Cia e cols. (2006), em estudo que objetivou comparar indicadores de envolvimento de pais com filhos com o repertório de habilidades sociais e de problemas de comportamento das crianças, também concluíram que quanto mais significativos os escores de comunicação dos pais em relação aos filhos, melhor era o repertório de habilidades sociais da criança. Quando considerada só a comunicação realizada pelas mães, a pesquisa apontou a baixa qualidade da comunicação como indicadora de comportamentos externalizantes dos filhos. As mães apresentaram uma frequência de comunicação significativamente maior que os pais. No estudo de Nunes (2012), as mães também aparecem como mais percebidas como disponíveis à comunicação do que os pais.

Na pesquisa de Salvador (2007), maiores níveis de comunicação negativa foram encontrados entre mães de famílias monoparentais e, ainda, na percepção dos adolescentes participantes há maiores níveis de comunicação negativa das mães direcionadas às filhas, do que aos filhos. As meninas aparecem como mais comunicativas do que os meninos e há mais comunicação positiva de ambos com a mãe. A comunicação positiva nesse trabalho correlacionou-se de maneira significativa e positiva com práticas de envolvimento e monitoria e com o desempenho acadêmico. Uma relação negativa e significativa foi observada entre comunicação negativa e desempenho acadêmico. O trabalho de Tucunduva (2009) trouxe dados sobre a relação entre o tipo de comunicação estabelecida e os níveis de formação das mães. Maiores níveis de comunicação positiva foram encontrados em mães com ensino fundamental e menores índices em mães com ensino médio. Ainda, a comunicação negativa materna se correlacionou de maneira positiva com o fator idade dos adolescentes, sugerindo que há mais comunicação negativa com filhos mais velhos.

As práticas comunicativas entre pais e filhos adolescentes de uma escola pública foram pesquisadas por Barbosa, Costa e Vieira (2008), com foco em conteúdos de sexualidade e estratégias preventivas de HIV/AIDS. Os resultados apontaram que, apesar das dificuldades relatadas pelos pais para abordar esses temas, há interesse em manter um canal de comunicação aberto para tanto. Porém, a maior parte das conversas revelou um cunho de advertência e as estratégias preventivas eram pouco discutidas. O trabalho Wagner, Carpenedo, Melo e Silveira (2005) buscou conhecer as estratégias de comunicação utilizadas pelos adolescentes com seus pais. Foram realizadas atividades de grupo focal com 35 adolescentes entre 12 e 15 anos. Os resultados identificaram estratégias de comunicação bem definidas utilizadas pelos adolescentes que discriminavam o melhor momento para comunicar assuntos desagradáveis, como problemas no desempenho escolar. Nesses casos, o humor dos pais servia como sinalização para a escolha do melhor momento. Assuntos agradáveis não necessitavam de seleção cuidadosa da ocasião, pois podem ser comunicados a qualquer

momento. Observa-se nesse trabalho a maleabilidade das estratégias dos adolescentes que se adequam ao conteúdo a ser comunicado.

A comunicação entre pais e filhos enquanto prática capaz de influenciar o desempenho acadêmico dos filhos foi investigada por Vilanova e cols. (2011) em pesquisa na qual participaram seis mães e seus filhos. Os participantes foram separados em dois grupos: mães e filhos com bom desempenho acadêmico e mães e filhos com desempenho aquém. Esta classificação foi realizada por meio de conversa com a professora, uma vez que a escola em questão não trabalhava com notas. Foram observadas diferenças expressivas no relato de mães e filhos do segundo grupo em relação às suas percepções sobre a qualidade da comunicação estabelecida na díade, enquanto que no primeiro grupo se observou maior similaridade no relato. As autoras concluem com a confirmação da hipótese de que melhores níveis de comunicação entre pais e filhos pode ser um fator contribuinte para o bom desempenho acadêmico.

Há relações apontadas pela literatura entre sintomas psicológicos e qualidade da comunicação familiar, como no estudo de Weber e cols. (2003) que investigou essa relação associada à autoestima de adolescentes. Foram participantes da pesquisa 111 estudantes de três escolas particulares, com idades entre 13 e 14 anos. Os resultados demonstraram uma relação positivamente significativa entre a autoestima e níveis de comunicação positiva. Já a comunicação negativa apresentou relação negativamente significativa com a autoestima dos adolescentes. As autoras concluem que o diálogo aberto que possibilita às crianças falar sobre seu cotidiano e esclarecer suas dúvidas, colocando os pais no papel de ouvintes não punitivos, pode ser considerado um fator contribuinte para um desenvolvimento saudável das crianças. Outro sintoma psicológico foi associado à qualidade da comunicação no estudo de Weber, Bilobran, Dück, Hassumi, Moura e Viezzer (2004), no qual foram entrevistados adolescentes de 14 a 16 anos, de uma escola particular e outra estadual. Os resultados apontaram correlação negativa significativa entre o escore de depressão e comunicação positiva dos filhos e correlação positiva significativa do escore de depressão com comunicação negativa dos filhos.

Outro importante aspecto psicológico relacionado à qualidade da comunicação familiar tem sido o estresse. Em pesquisa realizada com 125 crianças e adolescentes entre 9 e 16 anos, de uma escola municipal e outra estadual de Curitiba, Weber, Biscaia, Pavei e Brandenburg (2003) encontraram relações significativas entre altos níveis de estresse e as escalas de comunicação positiva. Também no estudo de Faria (2011), foram encontradas correlações positivamente significativas entre comunicação negativa e manifestações de sintomas físicos e psicológicos do estresse. A comunicação positiva revelou correlações negativamente significativas com a fase de exaustão do estresse.



Fator frequentemente associado ao estresse, a frequência de conflitos familiares foi estudada por Cunha e Weber (2005) em relação às práticas parentais. A pesquisa foi realizada com 128 adolescentes de idade média de 16,09 anos de uma escola estadual de Campina Grande do Sul, Região Metropolitana de Curitiba. Os resultados apontaram correlação significativa negativa entre a frequência de conflitos familiares com a escala de comunicação positiva e correlação significativa positiva com a escala de comunicação negativa; sugerindo que menores níveis de conflitos familiares são encontrados em famílias com melhor qualidade de comunicação.

Bons níveis de comunicação também têm sido estudados enquanto possíveis fatores de proteção para o engajamento dos filhos em comportamentos violentos ou de risco. No estudo de Yang e cols. (2007), com 817 adolescentes americanos e seus pais, os autores obtiveram a associação do aumento do risco de envolvimento em comportamentos violentos com problemas percebidos de comunicação. O estudo comparativo de Weber e Salvador (2005) com dois adolescentes distintos, sendo um pertencente a uma ONG para alunos com altos desempenhos acadêmicos e outro em detenção provisória por ato infracional, observou a existência de comunicação coercitiva na relação com os pais do adolescente em detenção. Nunes (2012) ao investigar o papel do vínculo de apego e das práticas parentais em relação aos problemas externalizantes dos filhos, observou que a percepção dos meninos de não disponibilidade e acolhimento materno para uma comunicação aberta associada à ausência de apoio em situações de estresse emergiu enquanto fator preditivo para o aumento de comportamentos agressivos e de delinquência.

Em resumo, a revisão teórica sobre a prática de comunicação entre pais e filhos elenca diversos benefícios para o desenvolvimento infantil e para a qualidade da interação familiar quando ela tem conotação positiva, representando um ambiente acolhedor para conversas não coercitivas. De outro lado, a comunicação negativa tem potencial de danificar os laços familiares, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento psicológico.

## **2.5 Envolvimento Parental**

Outro fator que contribui para o estabelecimento de uma monitoria positiva é o envolvimento parental. Esta prática compreende a participação dos pais na vida dos filhos. Um exemplo que ilustra envolvimento parental é a demonstração de amor por meio de carinhos ou verbalizações de conotação positiva. Pais envolvidos apóiam seus filhos, se mostram sensíveis às suas opiniões e estão presentes no seu cotidiano (Weber & cols., 2009). Para Soares e cols. (2004), o envolvimento parental na vida escolar compreende visitas à escola e participação em reuniões e em decisões sobre o ambiente escolar. Weber (2007)

considera os níveis de envolvimento parental na vida das crianças como importantes fatores de proteção. Dentre as práticas de interação familiar, o envolvimento emerge na literatura como o fator de proteção mais citado (Tucunduva & Weber, 2008).

Atualmente, sabe-se que a falta de envolvimento parental pode ser um fator de risco para o desenvolvimento infantil (Ferreira & Marturano, 2002; Granetto, 2008; Salvador & Weber, 2005). O envolvimento parental positivo favorece o desempenho acadêmico (Cia, D’Affonseca & Barham, 2004; Cia, Pamplin & Williams, 2008; Fehrmann, Keith & Reimers, 1987; Grohlnick & Slowiaczeck, 1994; Jeynes, 2005; Marturano, 1999; Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2008; Salvador, 2007), mas não apenas, de acordo com Bhering e Siraj-Blatchford (1999), ele contribui também para uma melhor compreensão sobre o processo de crescimento e de aprendizagem da criança pelos adultos a sua volta. Para Reis (2008), a escola hoje não desempenha mais o papel único de informante sobre o desempenho das crianças; como a participação parental é um dever, cabe à equipe escolar possibilitar maneiras de operacionalizá-la.

A relação entre envolvimento parental e desempenho acadêmico em adolescentes foi estudada em contexto brasileiro por Salvador (2007). A pesquisadora encontrou relação significativa entre práticas parentais e envolvimento dos pais nas tarefas escolares dos filhos. Por sua vez, o envolvimento parental nessas atividades relacionou-se com o desempenho acadêmico, no entanto, quando o envolvimento parental investigado foi negativo a correlação com o desempenho acadêmico foi negativa, sugerindo que maiores níveis de controle parental aversivo implicam em uma menor probabilidade de bom desempenho acadêmico. Maiores níveis de envolvimento parental, bem como maiores níveis de coerção, emergiram como as práticas de interação mais significativas em relação ao desenvolvimento de repertórios acadêmicos adequados, sendo a primeira uma variável promotora e a segunda uma variável dificultadora. Nesse estudo ainda foram encontradas relações significativas negativas entre sintomas depressivos dos filhos e envolvimento parental, revelando que maior proximidade da família resulta em menos sintomas depressivos dos filhos.

Faria (2011), em estudo com jovens estudantes em preparação para o vestibular, encontrou correlação positiva entre o envolvimento parental e a maturidade dos filhos na escolha da profissão e negativa com sintomas psicológicos e as fases de estresse. A pesquisadora concluiu que a prática de envolvimento favorece as escolhas profissionais mais maduras e também para a prevenção do aumento dos níveis de estresse entre os adolescentes. Na percepção dos filhos, as mães apresentaram maiores níveis de envolvimento no processo de escolha profissional do que os pais. Esse dado também é sustentado pelo estudo com adolescentes de Portugal realizado por Gonçalves e Coimbra (2007), sobre o papel dos pais na

construção de trajetórias vocacionais de seus filhos. Nesse trabalho, também foram constatados níveis superiores de envolvimento nas mães, que assumem mais funções educativas, maiores índices de ausência foram encontrados por parte dos pais; especialmente naqueles com menores níveis de escolarização. Na opinião dos jovens participantes, o acompanhamento das tarefas escolares e das escolhas profissionais são funções exercidas essencialmente pelas mães. Nos relatos que apontaram ambos os pais com bons níveis de envolvimento observou-se a predominância de díades com maiores níveis de escolarização.

No contexto da Educação o envolvimento parental é uma prática de fundamental importância na aproximação entre família e escola, no entanto, a literatura aponta diferentes níveis de envolvimento considerando variáveis como nível socioeconômico, por exemplo. Estudos já realizados sobre envolvimento parental revelam a predominância de maiores níveis de envolvimento parental em famílias de classes mais favorecidas (Rocha, 2006) e de baixos níveis em famílias de meios socioeconômicos baixos (Epstein, 1992; Grohnick & Stowiaczek, 1994; Khol, Lengua & McMahon, 2000). No entanto, o estudo realizado por Reis (2008) com 24 famílias de nível socioeconômico baixo revelou altos níveis de envolvimento parental tanto em casa quanto na escola. Rodrigues (2009) encontrou maior envolvimento em famílias com nível sociocultural mais elevado. Watkins (1997) pontua que pais com menores níveis de instrução acadêmica podem sentir frustrados por quererem auxiliar seus filhos, mas não apresentarem as habilidades necessárias. A estes dados relaciona-se o alerta de Reis (2008) sobre a necessidade de se pensar em estratégias que facilitem a participação de famílias de classes sociais baixas, pois a maioria dos programas existentes está mais acessível aos pais de classe média. A autora não faz referência a um país em específico, no entanto sua tese foi desenvolvida em Portugal.

Cia e cols. (2006) realizaram um estudo com o objetivo de comparar indicadores de envolvimento parental com o repertório de habilidades sociais e de problemas de comportamento das crianças; para tanto foram entrevistadas 110 crianças da antiga 4ª série do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram a existência de melhores indicadores de comunicação e participação nas mães do que nos pais. Estes indicadores apresentaram correlação positiva com os escores de habilidades sociais; enquanto que com os escores de comportamentos externalizantes a correlação foi negativa. As autoras concluíram que quanto melhores os indicadores de comunicação e envolvimento parental, melhor também se apresenta o repertório de habilidades sociais dos filhos.

Em estudo que objetivou relacionar indicadores do envolvimento parental com indicadores de desenvolvimento social em filhos de 97 pares de pais (pais e mães de crianças cursando 1ª e 2ª séries), Cia e Barham (2009) concluíram que crianças com menores níveis de

hiperatividade e problemas de comportamento, e com um repertório de Habilidades Sociais mais adequado apresentavam maior frequência de comunicação com os pais e maior participação parental em atividades escolares e também culturais e de lazer. Menores níveis de envolvimento parental foram encontrados em crianças com maiores índices de hiperatividade e de problemas de comportamentos. O repertório de Habilidades Sociais da criança, pelas respostas dos pais e mães, está positivamente correlacionado com o envolvimento nas três escalas utilizadas do instrumento Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho - Versão Paterna: comunicação entre pai e filho, participação do pai nos cuidados com o filho e participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.

No estudo de Fevorini e Lomônaco (2009) os pesquisadores avaliaram o envolvimento parental na vida escolar dos filhos em pais de classe média e média alta. Participaram das entrevistas 21 pais com filhos matriculados em escolas particulares. Os resultados apontaram bons níveis de envolvimento parental. Os pais demonstraram não delegar para a escola as responsabilidades formativas de valores e disciplina. Os pesquisadores concluíram ainda que convidar os pais para presenciar e também participar dos produtos gerados pelo processo de aprendizagem dos filhos é uma boa oportunidade para a participação parental na escola, pois assim os pais têm a chance de estar na escola em função de fatores positivos; considerando que o formato desses eventos seja a socialização dos trabalhos e não apenas a exposição. Concluem os autores que a relação entre pais e escola precisa se pautar na reciprocidade e na corresponsabilidade, para fortalecimento dessa parceria tão importante.

O professor tem importantes funções no envolvimento parental. O trabalho de Pereira e cols. (2008) concluiu que os professores associam, mais que os pais, o envolvimento parental com bom desempenho acadêmico dos alunos. Porém, o modo como ele interage como os pais e como os acolhe na realidade escolar têm sido relacionados aos níveis de envolvimento que estes pais apresentam com a vida escolar de seus filhos. Reis (2008) relata em seu trabalho que o estabelecimento, pelo professor, de um padrão de proximidade com os pais, baseado no conhecimento que o professor tem sobre a realidade familiar de cada aluno é um fator que se associa a altos níveis de envolvimento parental na educação. Porém, a forma como o professor percebe e inclui os pais no cotidiano escolar se mostra relevante. Em pesquisa realizada por Bhering (2003) sobre as percepções de pais e professores em relação ao envolvimento parental, os resultados alcançados revelaram que os professores valorizam mais a adesão parental em atividades por eles propostas do que sua participação nos processos de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, o conhecimento destes profissionais sobre as

diferentes formas de envolvimento possíveis, demonstrou-se limitado. Para os pais, as iniciativas da escola para a inclusão parental neste contexto são insuficientes, especialmente no que se refere às orientações para melhor auxiliar os filhos nas suas demandas educativas.

Alves (2011) realizou um estudo com 67 alunos do ensino fundamental, os responsáveis pela sua educação (na maioria pais) e seus professores de uma escola de Portugal, buscando avaliar a existência de envolvimento parental. Os resultados apontaram discrepâncias com relação aos discursos, ou seja, os pais relataram perceber altos níveis de envolvimento enquanto os professores relataram a existência de baixos níveis. O que pode sugerir uma diferença de expectativas ou ainda de concepções sobre que atividades podem ser realizadas e que responsabilidades podem ser partilhadas. Segundo Bhering e Nez (2002), o desconhecimento sobre as possibilidades de envolvimento exclui os pais do processo de decisão e participação na educação dos filhos. No trabalho de Rocha (2006) todos os professores reconheceram a existência de fatores que dificultam o envolvimento parental na escola, citando de maneira majoritária os relacionados à família como “pouca disponibilidade dos pais, falta de interesse dos encarregados de educação, não comparência dos pais na escola e pouco tempo que dedicam aos filhos pondo à frente outros interesses” (p.128).

Para Villas-Boas (2009) é importante ressaltar que muitos professores não consideram como seu papel atividades além do ensino em sala de aula. Estes profissionais não demonstram interesse em engajar-se com pais ou com a comunidade em estratégias complementares como as que promovem envolvimento parental. Para Ferreira e Triches (2009) algumas escolas ainda questionam os limites do envolvimento parental no que diz respeito às práticas de ensino, argumentando ser a área pedagógica domínio do professor no exercício de sua autonomia. Percepções nesse sentido dificultam a operacionalização de propostas de parceria entre pais e escola, que pode ser perpetrada em vários aspectos da educação, como em práticas de ensino, métodos de comunicação e de participação na instituição escolar, cooperação em atividades de apoio aos estudos em sala e em casa, entre outras. Segundo esses autores, a equipe pedagógica legitima as práticas de comunicação e de auxílio em atividades fora de sala de aula, porém muito se perde ao afastar os pais da escola restringindo suas possibilidades de participação. Conforme Reis (2008), o envolvimento parental na escola vai ao encontro do trabalho docente facilitando sua prática e favorecendo a relação da tríade pais e professor, pois essa abertura acaba promovendo atitudes mais favoráveis dos pais em relação à escola.

Outro questionamento que pode gerar investigações importantes diz respeito aos níveis de envolvimento em escolas particulares e públicas. Em pesquisa sobre a relação pais e filhos adolescentes, Salvador (2007) encontrou menores níveis de envolvimento parental em

pais de escolas públicas. Pereira e cols. (2004) sugerem a existência de maiores níveis de envolvimento parental na educação escolar em pais de escolas particulares. Segundo os autores estes pais cobram que suas expectativas sejam atendidas pela instituição que escolheram, ficando assim os professores sob maior controle dos pais. De outro lado, os professores de escolas públicas, que em grande parte se mostra pouco aberta à participação dos pais, ficam sob menor influência do controle parental. Essa relação é sugerida pelos autores com a ressalva de que há exceções nas quais escolas públicas incentivam a participação parental.

Soares e cols. (2004) ressaltam que quando não há uma comunicação eficiente entre escola e família, que proporcione orientações claras sobre as possibilidades de envolvimento parental disponíveis, com frequência se tem como resultado a criação de relações de conflito entre pais e profissionais da escola. Sem uma orientação eficaz e com o pouco tempo que o dinamismo da vida moderna impõe, os pais acabam optando por estratégias coercitivas para corrigir comportamentos das crianças em relação à vida escolar (que vão desde agressões físicas a castigos). Nesse sentido, sugere-se que níveis de envolvimento parental positivo propiciado por uma comunicação entre família e escola é um fator contribuinte para práticas parentais não-coercitivas. Também no estudo de Bhering (2003) os pais ressaltaram falhas da escola em prover instruções sobre como eles podem ajudar seus filhos nas demandas educativas, revelando um fraco investimento da escola em estratégias que promovam envolvimento parental.

Para a efetivação de programas promissores de promoção de envolvimento parental na escola é preciso, como premissa básica, saber o que pensam os pais. Os resultados da pesquisa de Bhering e Siraj-Blatchford (1999) revelam que os pais querem mais acesso à informação, maiores possibilidades de diálogo com os professores e se sentir mais confiantes em relação à aprendizagem de seus filhos enquanto preparação para um futuro melhor. Também faz parte dos anseios dos pais conhecer as regras gerais da escola e da sala de aula e que as regras da família fossem também conhecidas pela escola. Os pais relatam interesse em saber mais, por exemplo, sobre o comportamento da criança em sala e sobre a disciplina que lhe é imposta, de modo a poder agir em conjunto, remediando e prevenindo conflitos. É interessante acrescentar a pontuação de Fevorini e Lomônaco (2009) sobre o que não interessa e o que não agrada aos pais. Não é de seu interesse aprender o que os filhos aprendem, não é de seu agrado a condução de reuniões e atividades apenas pela direção ou pela coordenação, privando os pais de um acesso direto com o professor de seus filhos.

Rocha (2006) propõe, com base em seu estudo, que há mais envolvimento parental na escola quando há também uma maior identificação dos pais com a instituição na sua

totalidade. Esse processo ocorre quando a escola, particularmente os professores, se preocupam em compreender, aceitar e valorizar os pais. Atitudes nesse sentido apresentadas pela equipe escolar geram empatia que pode levar a maiores níveis de participação. A autora salienta ainda que o oposto ocorre quando a escola tem uma atitude desfavorável em relação à participação dos pais, entendendo-a com desconfiança, tratando os pais como intrusos, e mantendo com eles apenas relações distantes e presas à burocracia. Reis (2008) também conclui que é comum observar relações conflituosas entre pais e professores com desconfiança de ambos os lados. Isso ocorre quando escola e professores designam aos pais funções passivas como legitimar e auxiliar no cumprimento das orientações pela escola determinadas. Um fator significativo para altos níveis de envolvimento parental, levantado pela autora em seu estudo, é o compartilhamento de informações da escola com os pais e a forma como esse processo ocorre. Quando bem feito, os pais veem suas preocupações e dificuldades minimizadas e se engajam mais ativamente no cotidiano escolar.

Resumindo a revisão teórica sobre envolvimento parental na vida acadêmica dos filhos se percebe que essa prática pode ser efetivada de diversas maneiras, como pelo auxílio em tarefas de casa, pela participação em atividades na escola e ainda pelo estabelecimento de uma comunicação de qualidade com os filhos e com a equipe escolar. Assim, envolvimento parental implica em um interesse legítimo pelas opiniões, dúvidas, dificuldades e potencialidades dos filhos no que se refere à sua vivência escolar. A escola é apontada como a principal responsável por proporcionar opções diferenciadas para que os pais se envolvam na vida escolar dos filhos. Essa ação conjunta beneficia alunos, pais e professores. Por isso, pensar em envolvimento parental demanda desconstruir noções limitantes que impõem divisas muito rígidas entre família e escola.

## **2.6 Família e Escola: continuidades e discontinuidades**

Persiste predominante a crença dicotômica que polariza as práticas docentes de um lado e as parentais de outro. A escola é responsável pela educação formal e a família por um processo educativo contínuo e empírico denominado educação informal. Percebidas desta forma, as intersecções entre as duas instâncias podem se perder e dificultar a relação entre os principais atores envolvidos, como pais, professores e diretores (Biesdorf, 2011; Chechia & Andrade, 2005; Oliveira, 2002; Varani & Silva, 2010; Viana, 2005). Existem, sim, diferenças de responsabilidade claras para cada núcleo, mas também demandas interdependentes e complementares (Silveira & Wagner, 2009). A comunicação eficiente entre família e escola tem sido apontada como fator promotor de um desenvolvimento positivo das crianças, conforme sugerem diversos autores e pesquisadores da área (Carvalho, 2004; Chechia &

Andrade, 2005; Ditrano & Silverstein, 2006; Johnsons, Pugach & Hawkins, 2004; Rocha, 2006; Viana, 2005; Weber, 2007).

Longe vai o tempo em que se considerava como findas as responsabilidades e contribuições dos pais uma vez fechadas as portas da escola e como reiniciadas com a saída das crianças deste espaço (Zenhais, 2010). Com o aprofundamento de estudos que visam discutir as inter-relações e influências entre o contexto familiar e escolar, pesquisadores têm discutido a necessidade de aproximar estas instâncias sem perder de vista suas especificidades funcionais. No entanto, dificultadores múltiplos ainda trabalham na contramão desse processo terminando por afastar os pais e desestimular investimentos da equipe escolar para promoção de envolvimento parental.

Em pesquisa que investigou as continuidades e descontinuidades na relação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança, Silveira e Wagner (2009) observaram a existência de uma delimitação rígida entre as funções da escola e da família. As autoras apontam dois fatores como contribuintes para esta demarcação pouco plástica: a relação das professoras com os pais, que revelava uma subordinação dos saberes parentais em relação ao conhecimento acadêmico das professoras, e as características curativas das ações planejadas em conjunto entre a escola e os pais nas quais também os pais exerciam papéis secundários, apenas cumprindo orientações da escola. Na pesquisa de Smith, Stern e Sharova (2008) com pais de escolas rurais de uma escola americana, os autores perceberam que os pais se posicionavam passivamente, ficando relutantes quanto à possibilidade de questionar os professores ou a equipe escolar sobre alguma atitude tomada com seus filhos que demandasse a defesa dos direitos das crianças.

O trabalho de Silveira e Wagner (2009) apontou que os pais não tinham conhecimento das práticas educativas utilizadas pelas professoras com seus filhos, no entanto, eles também expressaram um posicionamento de não interferência nas práticas docentes e destacaram a importância de confiar no trabalho da equipe escolar. Sobre a opinião parental acerca dos tipos de práticas docentes que eles esperavam que o professor apresentasse, se sobressaíram tanto relatos em defesa de negociações com as crianças como de imposição de autoridade e de uma disciplina rígida por meio de castigos. Os pais se posicionaram no sentido de definir e delimitar de maneira clara as funções do professor/escola e dos pais na educação da criança. O conteúdo das falas das professoras evidenciou uma tendência a conotar negativamente as práticas educativas das famílias.

O diagrama proposto por Epstein (Sanders & Epstein, 1998) chamado de Esferas Sobrepostas (do original *overlapping spheres*), apresenta as intersecções entre família e escola. Na teoria que o sustenta também a comunidade é incluída enquanto um importante



contexto que se entrelaça com a família e a escola. Nesse sentido, família e comunidade são núcleos capazes de articular recursos para aprimorar a aprendizagem dos alunos e, portanto, influenciar o sucesso da escola em termos de desempenho dos seus alunos em todos os níveis de ensino. As três esferas são mutuamente influentes e o seu estudo pode fornecer informações, demandas e potencialidades de ação para se pensar estratégias eficientes de envolvimento parental. Importante pontuar, conforme o faz Zenhas (2010), que as áreas sobrepostas do diagrama de Epstein se referem aos pontos de convergência passíveis de articulação conjunta, no entanto, tão necessário quanto esse processo de aglutinação de potencialidades é a observância e legitimação das funções específicas de cada instância educativa.

Ainda há muitas controvérsias sobre a relação escola e família, posicionamentos tanto favoráveis quanto desfavoráveis emergem quanto mais é aprofundada a temática da comunicação e interferência entre as duas instituições. As divergências, ou diversidades, de estratégias educativas e de enfoques morais acabam por afastar estas instâncias por considerar uma intromissão da família na escola (Oliveira, 2002). Também se percebe uma supervalorização do saber acadêmico pelo senso comum, tornando a escola soberana nas suas estratégias e nos seus manejos (Ribeiro & Andrade, 2006; Silveira & Wagner, 2009) o que contribui para o distanciamento das duas instituições. Sobre essas relações conflituosas também Silveira e Wagner (2009, p. 284), defendem que “faz-se necessário guardar as suas convergências e pontuar as suas responsabilidades específicas, promovendo novas reflexões junto à sociedade, às instituições e aos sujeitos”.

Varani e Silva (2010) em pesquisa sobre a relação família-escola e suas possíveis implicações no desempenho escolar, concluíram que a família não pode ser culpabilizada pelo fracasso nem levar o mérito pelo sucesso das crianças de maneira exclusiva. A participação da família na escola não é o único fator a influenciar a qualidade do desempenho acadêmico das crianças, pois variáveis de cunho sociais, políticos, econômicos e culturais permeiam a determinação destes fenômenos. Conforme pontuam Dessen e Polonia (2007), a ampliação do repertório da criança não ocorre somente no núcleo familiar. A escola contribui para o desenvolvimento da criança especialmente por proporcionar acesso a um saber que foi organizado culturalmente. Nesse sentido, cabe a escola prover diferentes possibilidades para o envolvimento dos pais (Reis, 2008). Uma aproximação que tire os pais de uma posição passiva e cumpridora de orientações para uma posição de corresponsabilidade pode ser um diferencial promissor contribuinte para o fortalecimento dessa relação (Favorini & Lomônaco, 2009).

Em síntese, a literatura pontua que ainda há muitas dificuldades de integração entre família e escola que trabalham na contramão das possibilidades de convergência de práticas e de objetivos educacionais. Quanto mais os agentes educativos dessas instâncias perceberem que esses núcleos têm inúmeros pontos de intersecção com rico potencial de fortalecer os laços entre pais e professores, mais favorecidos serão aqueles envolvidos na educação da criança e, certamente, também o próprio aluno que terá sua rede de apoio ampliada e em uma relação mais harmônica.

### **3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS**

#### **3.1 Abordagem do problema**

Muitas reformas foram realizadas em prol do abandono de punições corporais no ambiente escolar. No entanto, segundo Skinner (1972), as mudanças ocorridas no decorrer e em função destas reformas significaram meramente a alteração das ferramentas de coerção. Hoje as práticas coercitivas assumem formas punitivas não corporais como ridicularização, sarcasmo, críticas não construtivas, tarefas extras, isolamento, perda de privilégios, entre outros. Esses expedientes têm permitido que o professor puna sem marcar fisicamente o aluno. Sidman (1989) explica que embora a atual filosofia pedagógica condene o uso de expedientes coercitivos na escola, na sua prática o docente parece não utilizar o arcabouço teórico existente a respeito de metodologias educacionais não coercitivas. Neste sentido, os professores são informados das maleficências do seu uso, mas não sobre meios alternativos. Alerta similar pode ser feito, de acordo com Patias, Siqueira e Dias (2012), em relação ao uso de práticas coercitivas pelos pais. Segundo as autoras, a persistência no uso de tais práticas muitas vezes ocorre pelo desconhecimento de métodos alternativos ou ainda pela transmissão intergeracional de padrões educativos.

Partindo da premissa de que o desconhecimento de estratégias alternativas pode ser um fator relevante para o uso de estratégias coercitivas na escola e na família, sugere-se a possibilidade de que bons níveis de monitoria e envolvimento parental, ao potencializarem o diálogo e a troca de experiências entre pais e professores, podem emergir como fatores de proteção contra o uso de coerção enquanto prática educativa. É preciso considerar ainda, como pontua Reis (2008), que há uma relação de mútua influência entre estes dois contextos que justifica o investimento em estratégias de fomento à parceria e à comunicação aberta entre família e escola, colaborando para que a criança seja compreendida sob uma perspectiva de integralidade.

Uma importante aproximação entre as práticas de monitoria e envolvimento parental pode ser notada em função de seus efeitos nas práticas educativas do professor. Para Pereira e cols. (2004) os níveis de participação parental tendem a influenciar o comportamento do professor. Sob este ponto de vista, ele tem como variáveis que controlam seu comportamento a monitoria e o envolvimento dos pais. Outra variável capaz de controlar o comportamento do professor é o conjunto de características da relação que ele estabelece com seus alunos. Com frequência, ouvem-se relatos de professores que assumem favorecer alunos com os quais mantêm um bom relacionamento, cobrando menos destes, e exigindo mais de alunos com os quais seu relacionamento é de atrito. Suas práticas são determinadas de maneira discriminada

em função das características da relação estabelecida com o aluno ou com a classe. Sugere-se pelo exposto que a interação professor/pais e professor/aluno emerge enquanto dinâmica capaz de favorecer ou prejudicar a aprendizagem e, em um nível mais abrangente, a qualidade do desenvolvimento das crianças.

À revelia das potencialidades de favorecimento proporcionadas pelo envolvimento parental na escola apontadas pelas pesquisas (Faria, 2011; Cia e cols., 2008; Weber & cols. 2009; Tucunduva & Weber, 2008), impasses e divergências de posicionamento ainda figuram como dificultadores deste processo. Reis (2008) fala sobre a existência não rara de relações conflituosas entre pais e professores que cultivam uma atmosfera de desconfiança. Quando a instituição escolar apenas admite a participação dos pais enquanto meros cumpridores de tarefas por ela designadas a cooperação entre os educadores de ambos os contextos tende a se tornar tensa.

Em relações às aproximações e aos distanciamentos entre os contextos familiar e escolar, Silveira e Wagner (2009), ao estudarem a relação família-escola pelo viés das práticas educativas parentais e docentes, constataram a existência de uma diferenciação clara entre os sistemas de educação adotados em ambos os contextos, apontando, porém, uma interação de interdependência que possibilita lugares de encontro nos quais práticas podem ser pensadas conjuntamente com objetivos de complementação. A pesquisa de Silveira e Wagner (2009) salientou ainda baixos níveis de conhecimento parental sobre as estratégias das professoras para abordar situações problemáticas com seus filhos. Os pais justificaram este fato pela confiança depositada no trabalho das professoras, relatando evitar julgarem suas práticas e interferir em seu trabalho.

Uma forma de compreender esse posicionamento parental é pela ambivalência dos sentimentos denotados, que podem ser vistos tanto como uma vinculação positiva dos pais com as professoras e respeito às suas escolhas e responsabilidades, quanto como uma submissão dos pais ao saber institucionalizado e acadêmico e como uma dificuldade de encontrar conexões que permitam ações de cooperação e diálogo mútuas. Os resultados deste trabalho instigam questionamentos a respeito das características de envolvimento parental possibilitadas pelas escolas, das nuances que permeiam as relações entre pais e professores, da responsabilidade parental na ampliação da liberdade docente em relação à escolha de suas práticas educativas e da responsabilidade docente na ampliação das possibilidades de envolvimento. No bojo dessa discussão propõe-se, ainda, a análise da comunicação como uma terceira prática, somada à monitoria e ao envolvimento parental, considerada como importante mediadora no processo de aproximação e convergência entre escola e família e entre a tríade pais, filhos e professores.

A percepção da comunicação como prática que facilita tantas outras é mencionada por Salvador e Weber (2005). As autoras ressaltam a sua importância por ela funcionar como ação estratégica para orientar, educar, reforçar, estabelecer regras ou ainda, no caso de práticas coercitivas gerais e punições. Dependendo de suas características, a comunicação pode trabalhar em favor ou em detrimento de práticas educativas consideradas como fatores de proteção, como a monitoria parental positiva e o envolvimento parental, e de risco, que envolvem uso de coerção. Para Wagner, Falcke, Silveira e Mossmann (2002) o bom uso da comunicação enquanto prática de interação no ambiente familiar tem potencial para aprimorar a qualidade das relações estabelecidas entre os membros. A comunicação percebida num sentido bidirecional e realizada de maneira democrática é pensada como variável mediadora de maneira particular da prática de monitoria parental e, nesse sentido, contribuinte para um acesso mais facilitado a possíveis comportamentos de coerção do professor, ainda que possa ela mesma ter características coercitivas.

Diante das possíveis relações pensadas na elaboração deste projeto entre as práticas citadas, foi delimitado um objetivo geral como norte central da pesquisa. O conceito de objetivo geral se refere à proposta mais ampla de um trabalho, ou seja, ao tema principal que se busca investigar (Marconi & Lakatos, 2001). Assim, nesta pesquisa objetivou-se caracterizar a percepção de pais e filhos sobre o uso de práticas coercitivas pelo professor de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e analisar os níveis de monitoria parental sobre tais práticas, de envolvimento parental e de qualidade da comunicação entre pais e filhos de escolas públicas e privadas. Para alcançar esse objetivo foram estabelecidas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Há relação entre a percepção dos pais sobre práticas coercitivas docentes, os níveis de envolvimento parental e a qualidade de comunicação entre pais e filhos?
- 2) Os níveis de envolvimento parental e de qualidade de comunicação entre pais e filhos são diferentes entre pais de escolas públicas e privadas?
- 3) A percepção parental sobre práticas coercitivas docentes, os níveis de envolvimento parental e a qualidade de comunicação entre pais e filhos tem relação com os níveis socioeconômicos das famílias?
- 4) A percepção parental sobre práticas coercitivas docentes, os níveis de envolvimento parental e de qualidade na comunicação entre pais e filhos apresentam diferença entre os gêneros dos filhos?
- 5) Quais os tipos de práticas coercitivas docentes com maiores níveis de aprovação e desaprovação na percepção dos pais e de seus filhos?

- 6) Os tipos de práticas coercitivas docentes mais aprovados e mais desaprovados por pais e filhos variam de acordo com o tipo de escola?
- 7) Quais os tipos de práticas coercitivas docentes são mais e menos monitoradas pelos pais?
- 8) Qual a percepção dos pais e dos filhos em relação ao conhecimento parental sobre o que o professor faz em sala de aula?
- 9) A percepção dos filhos sobre as características de bons e maus professores apresenta relação com a percepção deles sobre o uso de práticas coercitivas pelo professor?
- 10) Há relação entre o relato dos pais e dos filhos acerca da monitoria parental exercida sobre possíveis comportamentos docentes coercitivos?
- 11) Há relação entre a percepção dos pais e dos filhos sobre práticas coercitivas docentes?
- 12) Há relação entre a percepção de pais e filhos por tipo de escola sobre práticas coercitivas docentes?

## 4. MÉTODO

### 4.1 Participantes

Participaram desta pesquisa 69 pais e/ou responsáveis e 69 crianças de ambos os sexos, filhos(as) dos pais participantes, dos anos iniciais de duas escolas de São Bento do Sul (SC) e duas escolas de Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba (PR), sendo uma pública e uma privada de cada cidade. Os participantes convidados para este estudo foram selecionados em uma amostra por conveniência, ou seja, foram campo de pesquisa aquelas que aceitaram o convite para a realização da pesquisa após serem explicados os objetivos e procedimentos aos responsáveis pelas instituições de ensino.

### 4.2 Material e Instrumentos

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa dois questionários construídos para este estudo denominados Questionário de Percepção e Monitoria sobre Coerção, versão para pais (Anexo A) e versão para crianças (Anexo B), com o objetivo de investigar a percepção de pais e filhos e a monitoria parental em relação às práticas coercitivas do professor. Para investigar os níveis de envolvimento parental foi utilizado o Inventário de Envolvimento Parental (Watkins, 1997) (Anexo C) e a Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) - Subescalas de Comunicação (Comunicação Positiva e Comunicação Negativa) da Escala de Qualidade na Interação Familiar (Weber & cols., 2008) (Anexo D), para investigar a qualidade da comunicação entre pais e filhos.

Foram utilizados ainda 11 itens avulsos, considerados complementares aos demais instrumentos, que investigam a comunicação entre pais e professores, os níveis de compreensão parental em relação às comunicações e em relação às expectativas da escola e sua equipe, as características da relação pais, professores e escola e o monitoramento parental do que acontece na escola por meio de iniciativas comunicativas com os filhos. São exemplos de itens que investigam esses aspectos, respectivamente, “eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a)”, “eu entendo facilmente os recados que a escola me manda”, “eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim”, “se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito” e “eu converso com o meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola”. Essas questões têm como itens de resposta: *nunca ou quase nunca, às vezes e sempre ou quase sempre* e investigam aspectos complementares em relação às três práticas abordadas neste trabalho: monitoria e envolvimento parentais e comunicação entre pais e filhos.

Os itens neste trabalho denominados complementares foram adaptados de duas diferentes fontes, sendo que sete deles são originados do questionário *on-line* “*Family Involvement Inventory*” (2014) e quatro da dissertação de Connelly (2007). Os itens foram traduzidos para o português brasileiro, a tradução foi realizada primeiro pelas pesquisadoras deste estudo e depois revisada por uma profissional da Psicologia e Professora da Língua Inglesa. Após a revisão, os itens foram submetidos à tradução por outro especialista de Língua Inglesa e finalmente feita a tradução reversa (*back translation*). Foram ainda utilizadas questões sociodemográficas e relacionadas ao Critério Brasil de Classificação Econômica.

#### **4.2.1 Questionários de Percepção e Monitoria sobre Coerção - Versão para Pais e para Crianças**

O instrumento versão para pais inicia com 14 questões sociodemográficas e uma pergunta aberta (Você acha que os pais precisam saber o que o professor faz em sala de aula? Por quê?), a pergunta aberta objetiva investigar qualitativamente o posicionamento parental acerca da sua monitoria sobre os comportamentos emitidos pelo professor em sala de aula.

Previamente à coleta foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema coerção da qual emergiram oito itens, ou comportamentos coercitivos do professor, são eles: gritar com um aluno, falar na frente da turma sobre uma dificuldade de um aluno, deixar sem recreio, dar mais tarefa (em sala ou pra casa), comparar um aluno com outro (Ex: se fosse a Ana já tinha terminado), chamar por algum apelido (Ex: atrasadinho, bagunceiro, espoleta, burrinho), castigar com beliscões, tapas, apertões, puxões, palmadas e fazer piada de um aluno. Tais itens constituíram a base para um dos instrumentos de coletas de dados, Questionário de Percepção e Monitoria sobre Coerção. Optou-se por fazer uma escala do modelo Likert com três itens de resposta, sendo eles: *nunca ou quase nunca*, *às vezes* e *sempre ou quase sempre*. As perguntas dos questionários, nas duas versões, atendem a dois núcleos norteadores, a saber: a) a percepção que pais e crianças apresentam referente às práticas coercitivas docentes e b) os níveis de monitoria exercidos sobre práticas coercitivas docentes.

O Questionário de Percepção e Monitoria sobre Coerção - versão para pais possui perguntas fechadas de respostas escalares e uma pergunta aberta, totalizando 17 perguntas. Dentre as perguntas escalares, 16 foram constituídas com base nas categorias de comportamento coercitivo levantadas na literatura. Dessas, oito têm como objetivo acessar os níveis de monitoria indireta realizada pelos pais sobre possíveis comportamentos do professor do corrente ano. Então, por exemplo, em relação ao comportamento coercitivo “gritar com o aluno”, pergunta-se aos pais se “no último ano a professora de seu(a) filho(a) gritou com ele(a)?”, tendo como opções de resposta *sim*, *não* e *não sei*. E oito perguntas escalares que



têm como objetivo investigar a percepção dos pais sobre tais comportamentos, em perguntas como “de modo geral, as professoras têm o direito de gritar com os alunos?”, que têm como itens de resposta *nunca ou quase nunca*, às vezes e *sempre ou quase sempre*.

O instrumento Questionário de Percepção e Monitoria sobre Coerção - versão para crianças, também possui perguntas fechadas de respostas escalares e três perguntas abertas, totalizando 25 perguntas. As perguntas abertas investigam a noção de bom e mau professor na percepção das crianças e a mesma questão aberta feita aos pais (Você acha que os pais precisam saber o que o professor faz em sala de aula? Por quê?) a qual objetiva investigar qualitativamente o posicionamento dos filhos acerca da importância dos pais saberem o que o professor faz em sala de aula. Perguntar a mesma questão para pais e filhos permitirá uma análise das aproximações e dos distanciamentos entre as suas percepções com relação à monitoria parental acerca dos comportamentos docentes, coercitivos ou não.

Dentre as perguntas fechadas escalares encontram-se 16 referentes às categorias de comportamento coercitivo do professor, constituídas a partir de pesquisa prévia na literatura sobre coerção, sendo oito referentes à percepção das crianças sobre os comportamentos coercitivos do professor, então se pergunta, por exemplo: “você concorda que as professoras podem gritar com os alunos?”, essas questões têm três itens de resposta: *quase nunca*, às vezes e *sempre ou quase sempre*. E oito referentes à ocorrência desses comportamentos pelas professoras em relação a essas crianças, acessadas por itens como: “a sua professora já gritou com você?”, é também perguntado à criança se isso ocorreu com um colega de sala dela. Espera-se com estes itens obter o posicionamento dos filhos com relação à coerção do professor e a sua experiência com esse tipo de prática, em relação a sua professora do presente ano, permitindo uma análise entre relatos de pais e filhos sobre a ocorrência destes comportamentos e, indiretamente, sobre os níveis de monitoria parentais exercidos.

#### **4.2.2 Inventário de Envolvimento Parental**

O Inventário de Envolvimento Parental (do original *Parent Involvement Scale*) Watkins (1997) tem 26 itens fechados que representam o construto principal “envolvimento parental” e pode ser autoaplicado. Os quatro subfatores do inventário (Desempenho e Domínio Parental na Orientação sobre assuntos acadêmicos, Envolvimento Parental em Casa e Percepção Parental sobre a quantidade de Comunicação dos Professores) foram construídos com base nos seis tipos de envolvimento de Epstein (1992): obrigações básicas da família, obrigações básicas da escola (que envolve a comunicação com os pais), envolvimento nas atividades de casa, envolvimento nas atividades da escola, envolvimento na gestão escolar e colaboração com organizações da comunidade.

A família tem papel central na socialização da criança, de acordo com Epstein (1992), pois cabe a ela a função de apresentar a criança ao mundo. A escola também tem funções de socialização, o que aproxima as duas instâncias em termos de responsabilidades e potencialidades para o desenvolvimento infantil. Com base nestas considerações, a autora categorizou seis tipos de envolvimento parental que são úteis em particular para os profissionais da educação que precisam organizar os ambientes da criança de forma que estes sejam propícios para a aprendizagem. São eles: obrigações básicas da família; obrigações básicas da escola (que envolve a comunicação com os pais); envolvimento nas atividades de casa; envolvimento nas atividades da escola; envolvimento na gestão escolar e colaboração com organizações da comunidade. O Inventário de Envolvimento Parental de Watkins (1997) foi construído a partir da teoria de Epstein que fala da sobreposição das esferas de influência em relação às parcerias entre família, escola e comunidade, que se concentra sob dois principais fatores: interação e comunicação. A autora sugere que há objetivos e metas em comum na educação das crianças que podem ser partilhadas e pensadas entre as três esferas.

No estudo base realizado por Watkins (1997) para construção do instrumento quatro padrões de envolvimento parental nas atividades acadêmicas emergiram enquanto principais fatores que expressam as condições nas quais é mais provável que os pais aumentem seu envolvimento, a saber: a) quando há bons níveis de comunicação do professor direcionada aos pais; b) quando seus filhos tiram notas baixas; c) quando os pais têm interesse em melhorar o desempenho acadêmico dos filhos e; d) quando os pais percebem que são mais efetivos que outros pais para ajudar seus filhos. Percebe-se neste estudo que as variáveis capazes de influenciar os níveis de envolvimento dos pais têm origens diversas e entendê-las isoladamente pode prejudicar a compreensão desta prática parental comprovadamente importante para a qualidade do desempenho acadêmico das crianças.

Os quatros subfatores foram dispostos em três diferentes escalas: a) Desempenho e Domínio Parental na Orientação sobre assuntos acadêmicos, que fazem referência ao “clima familiar de aprendizagem” da criança, dimensões propostas por Ames e Archer (1988); b) Envolvimento Parental em Casa e c) Comunicações do Professor.

A subescala Domínio e Desempenho Parental na Orientação sobre assuntos acadêmicos tem 11 itens de resposta, sendo cinco do subfator Domínio Parental e seis do subfator Desempenho Parental. Esta subescala tem itens de resposta de 1 (*poucas vezes*) a 5 (*muitas vezes*).

A subescala Desempenho Parental na Orientação sobre assuntos acadêmicos investiga o conhecimento parental sob o desempenho de seu filho nas tarefas acadêmicas e o envolvimento parental no auxílio a eles nestas tarefas. Exemplo de item: “quando meu(a)

*filho(a) traz uma prova ou trabalho para casa, eu pergunto primeiro que nota ele(a) tirou*". A subescala Domínio Parental na Orientação sobre assuntos acadêmicos investiga o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos, sobre como eles entendem as informações e as tarefas acadêmicas. Exemplo de item: *"eu motivo meu(a) filho(a) a descobrir as causas dos erros que ele(a) comete"*.

A subescala Envolvimento Parental em Casa tem sete itens de perguntas que investigam o envolvimento dos pais no contexto familiar referente à aprendizagem escolar dos filhos. Exemplo de item: *"com que frequência você fala com seu(a) filho(a) sobre as suas expectativas em relação ao dever de casa dele(a)?"*. Essa subescala tem itens de resposta de 1 ( *muito pouco tempo*) a 5 ( *muito tempo*).

A subescala "Comunicações do Professor" acessa a percepção dos pais sobre a quantidade de comunicação recebida pelos professores a respeito da aprendizagem de seus filhos. São oito itens de pergunta nos quais são investigadas diferentes formas de os professores se comunicarem com os pais. Estes itens são avaliados de 1 (*insuficiente*) até 5 (*mais do que suficiente*). Exemplo de item desta escala: *"enviou atividades para casa para que meu filho e eu fizéssemos juntos"*, os pais avaliam o quão suficiente foi o professor neste quesito, através da escala de 5 pontos de resposta.

Foi obtida uma versão traduzida do inventário para o português brasileiro, linguística e conceitualmente equivalente à versão original em inglês. A tradução foi inicialmente realizada pelas pesquisadoras envolvidas no estudo e revisada por uma profissional da Psicologia e Professora da Língua Inglesa. Após esta revisão o inventário foi submetido à tradução por outro especialista de Língua Inglesa e finalmente feita a tradução reversa (*back translation*) por outra profissional da Psicologia e Professora da Língua Inglesa que não participou da primeira etapa de tradução. Foi realizada comparação entre as duas versões em inglês em busca de inconsistências. A tradução reversa revelou equivalência entre as versões. O Inventário de Envolvimento Parental Watkins (1997) não tem padronização para o Brasil.

#### **4.2.3 Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) - Subescalas de Comunicação**

A Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) de Weber e cols., (2008) é um conjunto de nove subescalas para levantamento da percepção dos filhos sobre o comportamento do pai e da mãe, separadamente, por meio de 40 questões no modelo Likert (*nunca ou quase nunca, às vezes e sempre ou quase sempre*). Para a particularidade deste trabalho foram utilizadas duas delas: comunicação positiva e comunicação negativa, totalizando oito itens, sendo que três se referem à subescala de aspectos positivos da comunicação parental e cinco à subescala de aspectos negativos. Exemplo de item da escala

de comunicação positiva: “eu costumo contar as coisas boas que me acontecem para meu pai/minha mãe”, e da escala de comunicação negativa: “meus pais costumam falar alto ou gritar comigo”. Para este trabalho foi necessária uma adaptação das duas subescalas utilizadas para um modelo Likert de três itens de resposta, sendo eles: *nunca ou quase nunca*, *às vezes* e *sempre ou quase sempre*, para melhor compreensão das crianças. Os itens de pergunta, no entanto, não sofreram nenhuma alteração. A Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) tem padronização para o Brasil (Weber & cols., 2008).

#### 4.3 Procedimentos

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná - Setor de Ciências da Saúde - Parecer nº 489.156 e se pauta nos princípios e normas estabelecidos na Resolução 466/2012 pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos, publicada em 13 de junho de 2013 no Diário Oficial da União.

O contato inicial com as escolas foi realizado via e-mail. Foram contatadas aproximadamente 60 escolas em três diferentes cidades: São Bento do Sul (SC), Curitiba (PR) e Pinhais (PR), solicitando uma entrevista com o responsável pela instituição para apresentação da pesquisa. Dessas, doze responderam ao e-mail, oito entrevistas foram permitidas e, finalmente, quatro escolas aceitaram a realização da pesquisa. Algumas escolas solicitavam os instrumentos via e-mail, após o envio destes a autorização para a realização da pesquisa era negada. Aproximadamente 250 pais foram convidados para a pesquisa, 69 aceitaram participar e autorizaram a participação de seus filhos. Em uma sala de aproximadamente 35 alunos, eram obtidas em média cinco duplas participantes (pai/mãe e filho(a)).

Diante do alto número de recusa das escolas para a execução deste trabalho, sugere-se relevante relatar mais detalhadamente as dificuldades encontradas pela pesquisadora em encontrar escolas dispostas a ceder espaço para esta pesquisa. De modo geral, as recusas se deram quando do conhecimento da equipe escolar, geralmente na pessoa da diretora ou coordenadora escolar, sobre as perguntas acerca da percepção e da monitoria parental sobre a coerção do professor. A frequente resistência das escolas frente ao tema central do trabalho fez com que fosse adicionado à Carta de Apresentação da pesquisa aos pais o seguinte parágrafo: “*Salientamos que as perguntas do questionário foram feitas com base na literatura da área, não fizemos nenhuma observação prévia nesta escola sobre o tema*”. Esse detalhe passou a ser explicado para os responsáveis das escolas, mas ainda assim a resistência persistiu. Dentre as escolas que aceitaram participar da pesquisa, somente nas públicas apareceu a preocupação com estas perguntas, mas após a realização da pesquisa. Na fala de

uma das coordenadoras “*estas perguntas não são boas para nós, os pais não entendem*”. A preocupação desta coordenadora representava um medo de que os pais passassem a se sentir no direito de questionar o uso de castigos pela escola. Porém, não houve esta preocupação em ambas as escolas privadas. Em uma delas, ao apresentar os instrumentos de pesquisa e explicar as questões sobre coerção e a advertência colocada na carta de apresentação a coordenadora relatou não haver problema algum, pois seus professores sabiam muito bem o que poderiam ou não fazer com os alunos.

Nas escolas públicas ocorreu o seguinte fenômeno: quando a pesquisadora deixava a sala de aula, após explicar às crianças sobre a pesquisa e entregar-lhes os envelopes contendo os instrumentos parentais para que elas entregassem aos pais, as professoras pegavam o envelope de alguma criança e liam as questões. Foi dito à pesquisadora que a pesquisa foi explicada aos professores, que estavam cientes da sua execução, porém, ao tomar contato com as perguntas sobre coerção demonstravam preocupação, a qual era relatada verbalmente à coordenação e direção. Esse fato sugere a hipótese de que quando a escola tem um protocolo definido de ações consequentes para comportamentos inadequados discentes, o professor não precisa se preocupar com o questionamento parental sobre tais práticas, pois ele conhece suas possibilidades e seus limites. Quanto aos pais, ao escolherem a escola na qual matricularam seus filhos, é possível que tais procedimentos tenham sido explicados. É possível que as professoras de escolas públicas tenham uma maior liberdade quanto às práticas punitivas, e deste modo se sentem mais ameaçadas frente à possibilidade de monitoria ou envolvimento parental nesse aspecto. Essas são, no entanto, apenas conjecturas. Após a realização da pesquisa, já em fase de análise de dados, foi enviado um e-mail a todas as escolas solicitando informações sobre a existência de protocolos para aplicação de castigos. Nenhum e-mail foi respondido.

Neste sentido, o presente trabalho também concorda que “abordar a temática dos castigos escolares é caminhar por um solo ainda quente, que perpassa tensões entre estratégias e táticas, práticas e representações, sendo um tema ainda pertinente, porquanto inesgotável” (Aragão & Freitas, 2012, p. 19). Ainda que as autoras façam referência ao seu estudo em relação a castigos físicos, parece pertinente estender esta angústia para o tema geral da coerção, mesmo porque, conforme já salientou Skinner (1972), o formato das punições apenas se modificou na forma no decorrer dos anos, passando da violência física para a psicológica.

Para determinação da amostra foram definidos critérios de inclusão e exclusão dos participantes. Fizeram parte desta pesquisa pais que aceitaram participar e autorizaram a participação de seu(a) filho(a), aceites estes expressos por meio de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo E); e que devolveram junto aos termos o

questionário para pais preenchido. Foram consideradas participantes da pesquisa as crianças cujos pais preencheram o questionário e assinaram o termo as autorizando a participar e ainda, que aceitaram o convite de participar da pesquisa, após receberem as devidas explicações sobre os objetivos da pesquisa e o procedimento de aplicação do questionário. No caso de crianças com mais de 12 anos, foi considerado critério também a sua assinatura no Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (Anexo F), após a leitura e as explicações devidas.

O contato inicial com os pais foi realizado por meio de uma Carta de Apresentação (Anexo G) enviada pelas crianças em envelope que também continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os instrumentos de pesquisa para pais (Questionário de Percepção e Monitoria sobre Coerção - versão para pais e o Inventário de Envolvimento Parental) para preenchimento em casa. Inicialmente, objetivou-se realizar a aplicação dos instrumentos dos pais em reunião coletiva pré-agendada nas escolas, essa opção não se mostrou possível em função da agenda da equipe escolar.

Nos dias seguintes as crianças (ou adolescentes) cujos pais autorizaram no TCLE a sua participação na pesquisa e responderam aos instrumentos de pesquisa para pais foram convidadas a realizar a aplicação do Questionário de Percepção e Monitoria sobre Coerção - versão para crianças e as subescalas de Comunicação da Escala Qualidade na Interação Familiar, em ambientes separados dentro da escola, como sala de reunião e informática, que possibilitaram privacidade na aplicação. A aplicação dos instrumentos para as crianças foi feita sem a presença de pais, professores ou diretora.

A aplicação do Questionário de Percepção e Monitoria sobre Coerção e das Escalas de Comunicação com as crianças foi realizada em dias pré-agendados com a escola. A aplicação foi individual, em um ambiente com pouca probabilidade de interrupções cedido pela própria escola, em período de aula. Com as turmas cujas crianças foram participantes da pesquisa será realizado um breve Treinamento de Habilidades Sociais<sup>5</sup> com foco no ensino de comportamentos assertivos diante da exposição da criança a contingências aversivas, como compensação pelo tempo destinado à pesquisa, em dias sugeridos pela Direção, que não substituam períodos de aula, como nos momentos pedagógicos do professor, por exemplo, ou em atividades de contraturno. Aos pais e professores será oferecida uma devolutiva na forma de palestra ou comunicação por escrito, de acordo com a preferência da equipe escolar, abordando os principais resultados alcançados na pesquisa.

---

<sup>5</sup> Um Treinamento em Habilidades Sociais (THS) é uma intervenção educativa que objetiva a aprendizagem de comportamentos adaptativos de interação como meio de superação dos déficits em desempenhos sociais (Bolsoni-Silva, 2002).

A aplicação do Questionário de Percepção e Monitoria sobre Coerção e das Escala de Comunicação com as crianças teve duração média de 20 minutos cada uma. Após um breve *rapport* lúdico<sup>6</sup> a pesquisadora lia em voz alta as questões e após a resposta da criança às perguntas fechadas assinalava a opção no questionário. Os itens das opções escalares (*Nunca ou quase nunca*, *Às vezes* e *Sempre ou quase sempre*) foram digitalizados em material colorido que ficou em frente à criança para facilitar sua compreensão. As perguntas abertas foram registradas por meio de gravação em áudio, e as respostas foram transcritas na íntegra para posterior categorização. A escolha da aplicação do questionário de forma oral se justifica pela idade das crianças participantes, que poderiam não apresentar um bom desempenho na leitura das questões e na escrita das respostas. Após a realização da aplicação a pesquisadora orientava a conversa para assuntos cotidianos da criança como brincadeiras e desenhos preferidos, na tentativa de minimizar qualquer desconforto que possa ter ocorrido em função da pesquisa.

Ambos os instrumentos foram identificados por meio de códigos a partir da combinação de número e letra, que permitirão parear pais e filhos, em atenção a questões de confidencialidade e para análises estatísticas correlacionais posteriores.

#### 4.4 Aplicação do Piloto

Foi realizada a aplicação de um piloto na escola pública, após a aprovação do Comitê de Ética, com um total de 10 crianças e seus pais, visando conhecer as características gerais dos dados que seriam obtidos posteriormente na coleta, iniciada em abril de 2014, treinar os procedimentos de aplicação e realizar pré-testes em particular do Inventário de Envolvimento Parental, traduzido para o português brasileiro, e dos Questionários sobre Percepção e Monitoria sobre Coerção, versão para pais e versão para crianças. Além desse estágio preliminar foi realizado pré-teste dos instrumentos com uma mãe e sua filha, oriundas de uma escola particular que não a da pesquisa, e uma mãe e seu filho, oriundos de uma escola pública, também diferente da selecionada para a realização da pesquisa.

Os pré-testes realizados com os pais apontaram adequação dos instrumentos, sugerindo apenas uma alteração semântica em um item a qual foi realizada. Os pré-testes com as crianças sugeriram a alteração dos itens de resposta das subescalas de Comunicação entre Pais e Filhos de Weber e cols., (2008). Optou-se por adaptar para um modelo Likert de três itens de resposta, sendo eles: *nunca ou quase nunca*, *às vezes* e *sempre ou quase sempre*, para

---

<sup>6</sup> Conversas direcionadas a personagens de desenhos e contos de fadas como, por exemplo (com meninos), “Qual super-herói que você mais gosta?”, “Se você tivesse os superpoderes dele o que você faria primeiro?” (com meninas), “Qual tua princesa (Disney) preferida?”.

melhor compreensão das crianças. Os itens de pergunta, no entanto, não sofreram nenhuma alteração, por apresentarem fácil compreensão. Os pré-testes com as crianças foram importantes por proporcionar um treinamento prévio para a pesquisadora particularmente em relação às formas mais efetivas de explicar a pesquisa e de realizar o *rapport*.



## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a análise dos dados, além da estatística descritiva, utilizou-se o teste *t* de *Student* para comparação de médias entre dois grupos, o teste de análise de correlação *r* de *Pearson* para verificar a correlação entre as variáveis quantitativas e o teste Qui-quadrado para verificar a associação entre as variáveis qualitativas. Utilizou-se um nível de significância de 5%. Os testes estatísticos foram calculados com o software *IBM SPSS Statistics* versão 20.0. Para verificar a normalidade da amostra foi utilizado o teste *Kolmogorov-Smirnov* e encontrou-se para o resultado total do inventário a informação de que os dados se distribuem normalmente ( $D=0,784$ ,  $p=0,08$ ), o que permite a utilização de testes paramétricos para as análises estatísticas inferenciais. Essa pesquisa utilizou-se ainda da análise de *Cluster* ou análise de Conglomerados, que é uma técnica multivariada que permite que os dados coletados sejam organizados em estruturas que agrupem subconjuntos com homogeneidade dentro do agrupamento e heterogeneidade entre eles. As perguntas abertas foram agrupadas por semelhança semântica.

### 5.1 Dados Sociodemográficos

Esta pesquisa foi realizada em quatro escolas, sendo duas da rede do ensino público e duas da rede privada, de duas diferentes cidades: São Bento do Sul, interior do estado de SC, e Pinhais, cidade da Região Metropolitana de Curitiba, PR. Do total de participantes ( $n=138$ ), 65,2% eram de escolas públicas e 34,8% de escolas privadas.

Participaram da pesquisa 69 pais e/ou responsáveis, com idade média de 37,4 anos e desvio padrão de 7,43. A variável *idade* teve um alto número de respostas em branco, 21 de 69. Destes participantes, 79,4% eram do gênero feminino e 20,6% do masculino. Quanto ao estado civil, 77,6% eram casados, 17,9% solteiros, 3,0% divorciados e 1,5% viúvos. Na apresentação e análise dos resultados todos os participantes adultos são tratados como pais, para fins de categorização, no entanto, cabe ressaltar que embora a maior parte dos participantes tenha sido de mães (73,4%) e pais (17,6%), também participaram avós (2,9%), tios (2,9%), irmãos (1,5%) e adultos com outros tipos de relacionamento com a criança (1,5%).

Dos participantes adultos, 61,2% declararam pertencer à religião Católica, 31,3% Evangélica e 1,5% Espírita. Uma relação significativa ( $\chi^2=16,14$ ;  $p<0,05$ ) foi encontrada entre a classificação econômica e a religião dos pais, a maior porcentagem (53,8%) de participantes da religião Evangélica pertence à classe econômica C2, sendo que da religião católica, 3,8% dos participantes pertencem, a essa classe.

A maioria dos pais participantes tinha ensino médio completo (43,1%) ou ensino superior (33,8%), 23,1% dos participantes apresentou formação acadêmica entre analfabeto e ensino médio incompleto. O nível de escolaridade dos pais apresentou relação significativa com o tipo de escola ( $\chi^2=20,24$ ;  $p<0,05$ ). A classificação da escolaridade divide-se em cinco categorias, a saber: Analfabeto/Fundamental I Incompleto (FII), Fundamental I Completo/II Incompleto (FIII), Fundamental II Completo/Médio Incompleto (MEI), Médio Completo/Superior Incompleto (SUI) e Superior Completo (SUC). A relação significativa entre escolaridade e tipo de escola é apresentada na Figura 1.

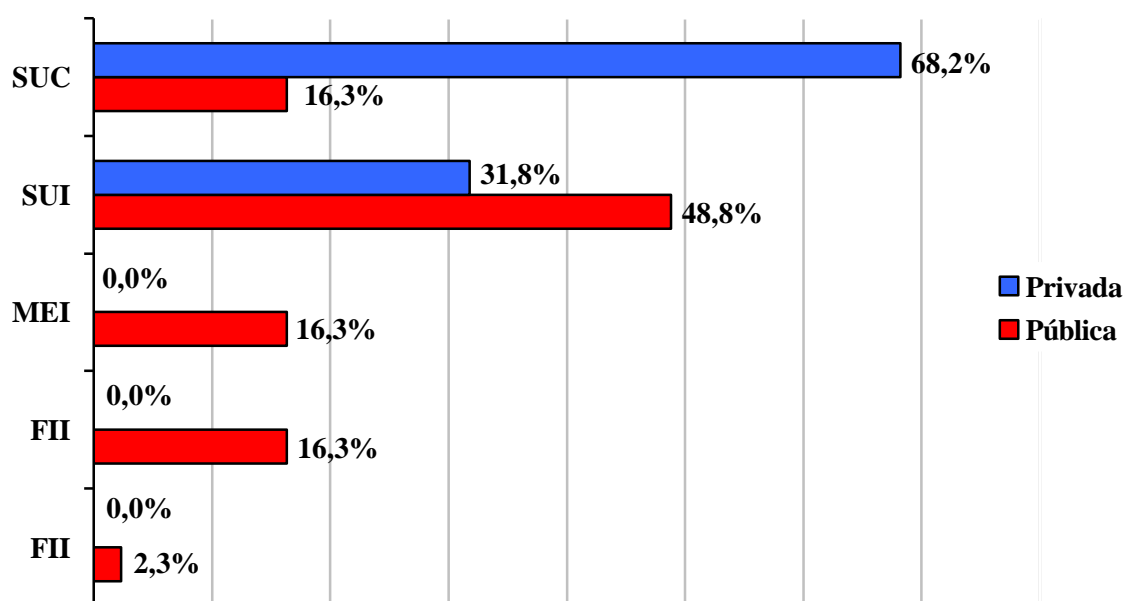


Figura 1: Relação entre nível de escolaridade dos pais e tipo de escola ( $\chi^2=20,24$ ;  $p<0,05$ ).

Conforme pode ser observado na Figura 1, maiores níveis de escolaridade dos pais foram encontrados nas escolas privadas, nas quais 68,2% dos participantes têm ensino superior completo (SUC) e 31,8% têm entre ensino médio completo ou ensino superior incompleto (SUI). Não houve nessa população participantes com formação acadêmica inferior a ensino médio completo. Ou seja, 100% dos participantes com formação acadêmica entre analfabeto e ensino médio incompleto são pais de escolas públicas. O nível de escolaridade dos participantes não apresentou relação significativa ( $p>0,05$ ) com a variável gênero. O nível de escolaridade não obteve também nenhuma relação significativa com os escores totais de envolvimento parental, percepção sobre coerção e comunicação pais e filhos ( $p>0,05$ ). No entanto, foram encontradas algumas relações significativas entre itens referentes a essas práticas que serão analisadas mais à frente.

Os pais participantes têm, na maioria (62,7%), entre dois e três filhos, 26,9% têm um e 10,4% têm quatro ou mais. Foi encontrada significância ( $\chi^2=13,63$ ;  $p<0,05$ ) na relação entre a quantidade de filhos e o tipo de escola, como observado na Figura 2.

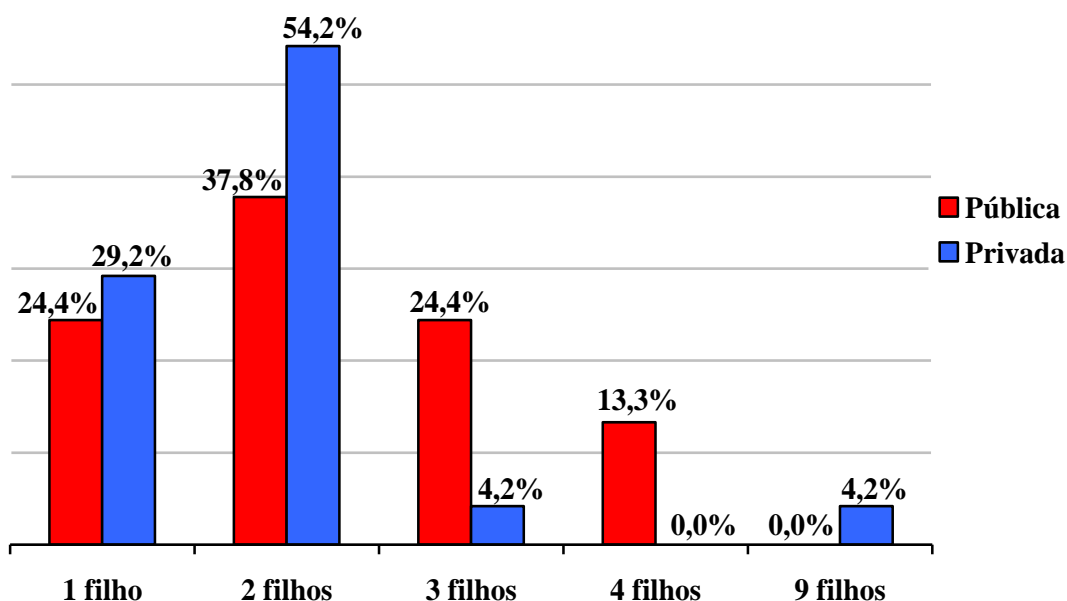


Figura 2: Relação entre quantidade de filhos e tipo de Escola ( $\chi^2=13,63$ ;  $p<0,05$ ).

Embora a maior porcentagem em relação à quantidade de filhos tenha sido de dois, tanto para pais de escolas privadas (54,2%) quanto de escolas públicas (37,8%), a categoria pais de escola pública apresentou maior porcentagem de pais com quatro filhos (13,3%) e a maior porcentagem de pais com apenas um filho (29,2%) está na categoria escola privada.

A quantidade de filhos também se relacionou significativamente com o nível de escolaridade dos participantes ( $\chi^2=21,51$ ;  $p<0,05$ ). As maiores porcentagens de pais com até um filho está entre os que têm ensino médio completo/superior incompleto (44,4%) e superior completo (38,9%), enquanto a maior parte de pais com mais de 4 filhos (50%) está entre pais que têm fundamental I completo/fundamental II incompleto. Porém, esse é um dado a ser considerado com ressalvas em função da reduzida quantidade de participantes e, ainda, do fato de que só um dos pais respondeu ao questionário, e por vezes outra pessoa, como irmão ou avós.

A maior parte dos participantes (84,0%) tem entre um e dois filhos na escola. Quando não estão na escola, a maioria dos pais relata que eles ficam em casa (76,5%) ou na casa de parentes (14,7%), sob os cuidados da mãe (36,1%), irmãos (26,1%), avós (22,8%), pai (16,5%) e outros (9,0%) que compreende empregada, cuidadora etc.

Em relação às classes sociais, adotando o Critério Brasil de Classificação Econômica (ABEP, 2014), a classificação econômica apresentou relação significativa ( $\chi^2=7,96$ ;  $p<0,05$ ) com o tipo de escola, essa diferenciação pode ser observada na Figura 3.

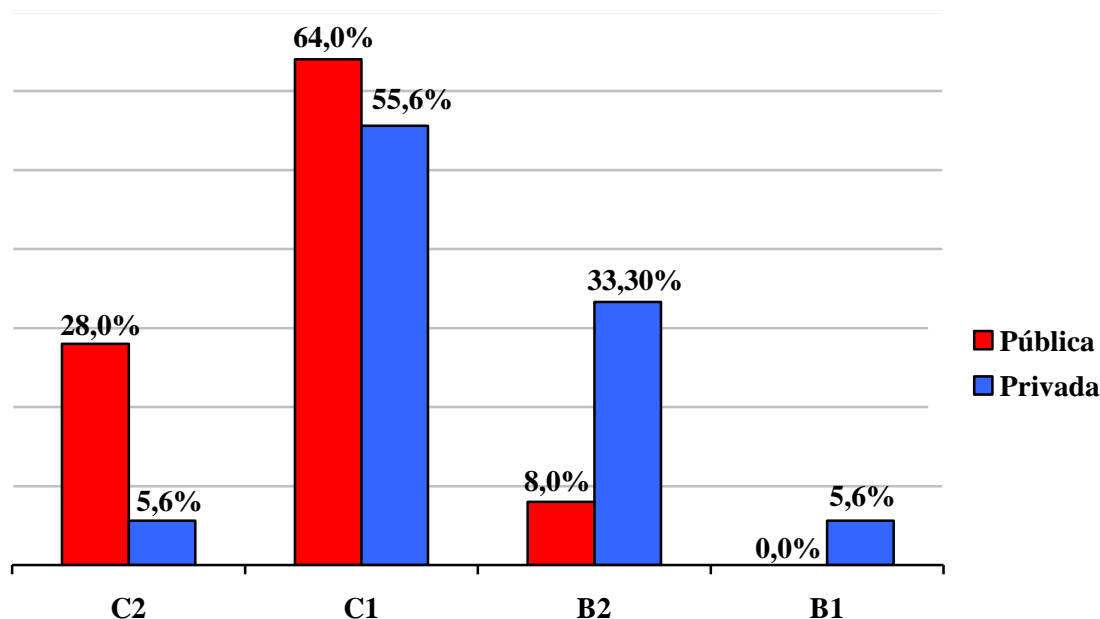


Figura 3: Relação entre a classificação econômica e o tipo de escola ( $\chi^2=7,96$ ;  $p<0,05$ ).

Dos pais de escola pública, 64,0% pertencem à classe C1, 28,0% à classe C2 e 8,0% à B2, enquanto que os pais de escolas privadas, 55,6% são da classe C1, 5,6% da classe C2, 33,3% B2 e 2,3% na B1. De modo geral, a maioria (79,1%) dos participantes está na classe C, porém, quando considerado somente pais de escolas públicas, têm-se 92% na classe C, número que cai para 61,2% nos pais de escolas privadas. Desses pais, 38,9% se classificam como pertencentes à classe B. É importante ressaltar, porém, que as questões referentes a esse aspecto tiveram um alto índice de respostas em branco, 26 de 69.

Participaram ainda 69 crianças, filhos(as) dos pais participantes, com idades entre cinco e doze anos (média de 9,14 anos e desvio padrão de 1,15), 59,4% do gênero feminino e 40,6% do masculino, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Apenas uma das crianças tinha 12 anos quando a pesquisa foi aplicada, sendo a única, portanto, a ser considerada adolescente. Em função disto, os filhos participantes serão referidos neste trabalho ainda como crianças, pelo critério de maioria absoluta. A maioria dos participantes cursava do terceiro ao quinto ano, sendo 17,4% do 3º, 36,2% do 4º, e 40,6% do 5º ano. Apenas 5,8% ( $n=3$ ) pertenciam aos dois primeiros anos. Essa distribuição ocorreu pelo critério de conveniência, partindo-se do pressuposto de que crianças mais velhas entendem melhor as perguntas dos instrumentos de pesquisa. A maioria das crianças estudava no período da tarde (69,6%), as demais estudavam no período da manhã (30,4%), nenhuma das

crianças estudava em período integral. 11,6% (n=8) das crianças já repetiram algum ano, destas 8 crianças, 7 estudavam em escolas públicas.

Para fins de discussão do envolvimento parental e monitoria sobre comportamentos coercitivos docentes na escola, foi perguntado às crianças sobre qual adulto da sua família conhecia pessoalmente a sua professora. A mãe foi citada por 75,1% das crianças, seguida do pai com 46,1%, irmãos com 13,0% e avós com 9,0%. Casos em que ambos, mãe e pai, conhecem a professora pessoalmente somaram 32,2% e em que nenhum membro adulto já teve este contato totalizaram 7,2%.

## **5.2 Percepção sobre Coerção**

A percepção parental e dos filhos sobre o uso de coerção pelo professor foi investigada por meio de oito itens que retratavam as oito categorias de comportamento coercitivos consideradas neste trabalho: *gritar com os alunos*, *expor dificuldades*, *deixar sem recreio*, *castigar com tarefa*, *comparar com outro aluno*, *chamar por apelidos*, *castigar fisicamente* e *fazer piada sobre um aluno*. Essas percepções serão analisadas separadamente e discutidas entre si nos tópicos a seguir.

### **5.2.1 Percepção Parental sobre Comportamentos Coercitivos do Professor**

A percepção parental sobre o uso de coerção pelo professor obteve diferentes níveis de concordância quando consideradas as oito categorias de comportamento coercitivo. Esses níveis são apresentados na Figura 4 a seguir.

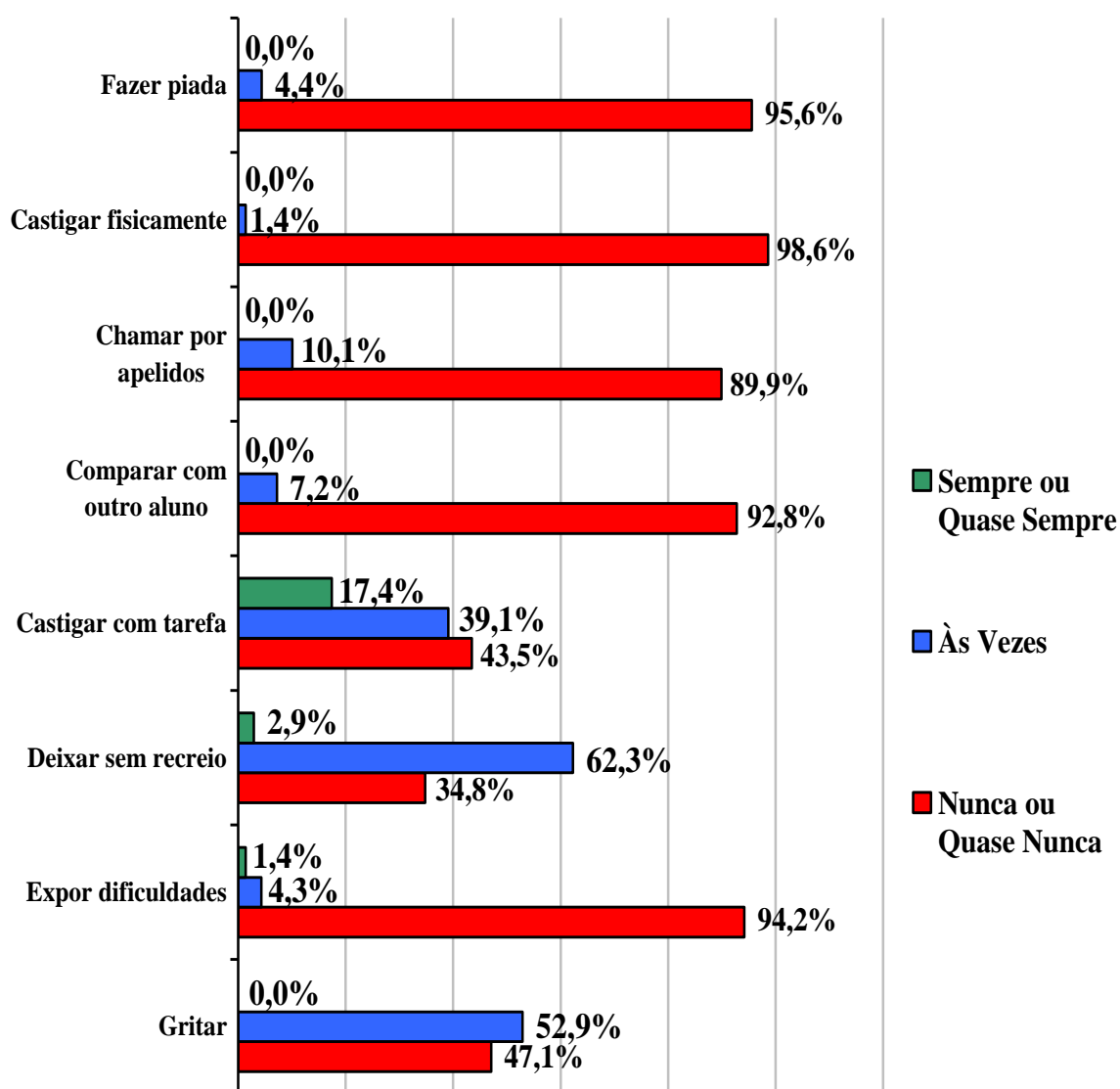


Figura 4: Percepção parental de concordância sobre a emissão de comportamentos coercitivos pelo professor por categoria.

Foram encontrados maiores percentuais de reprovação de comportamentos coercitivos - sinalizados pelo item de resposta *nunca ou quase nunca* - nas categorias *dar beliscões, tapas, apertões, sacudidas ou palmadas* (98,6%), *fazer piada sobre um aluno* (95,6%), *falar na frente da turma toda sobre os problemas de um aluno* (94,2%), *comparar um aluno com o outro* (92,8%) e *chamar o aluno por algum apelido* (89,9%). Entre as categorias que obtiveram menores percentuais de reprovação têm-se *gritar com os alunos* (47,1%), *castigar com mais tarefa* (43,5%) e *deixar sem recreio* (34,8%).

Pode-se perceber na Figura 4 que a categoria com maior percentual de reprovação parental está relacionada à castigos físicos, seguida de categorias relacionadas ao constrangimento e à humilhação do aluno. Porém, o comportamento de *gritar com os alunos* é relativamente aceito por 52,9% dos pais que relatam que, de modo geral, *as professoras têm direito de gritar com os alunos, às vezes*. Categorias de comportamentos coercitivos que

envolvem castigos não físicos obtiveram os maiores percentuais de legitimação. Sendo que 17,4% dos pais concordam que as professoras podem *dar mais tarefa como castigo sempre*, e 39,1% *às vezes*. *Deixar um aluno sem recreio como castigo* é legitimado por 2,9% dos pais *sempre*, e *às vezes* por 62,3%.

O Projeto de Lei nº. 7.672 (Brasil, 2010), que alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), estabelece que nenhuma criança ou adolescente pode ser educado por meio de castigos corporais. No entanto, ainda permanece um distanciamento entre direitos estabelecidos e a percepção dos atores mais responsáveis pelo seu cumprimento. É interessante nesse sentido pontuar a fala de Weber e cols. (2004) sobre a punição física ser, de modo geral, aceita nas famílias enquanto prática educativa parental. No entanto, ela é reprovada quase de forma unânime, sendo aprovada apenas por um pai, enquanto prática docente legítima. Essa hipótese sugere que a punição corporal intrafamiliar está relacionada a uma noção de posse da criança pelos pais, que legitimaria as escolhas de suas práticas. O trabalho de Moraes (2004) revelou que os alunos pensavam que os pais queriam que eles tivessem um professor rígido e controlador, mas as falas dos pais revelaram que a sua preocupação principal era com características pessoais do professor e com a relação professor/aluno. Pode-se pensar que a vivência das crianças com um controle rígido familiar as leva a ter estas expectativas, enquanto que para os pais, a legitimidade do controle pela coerção pode estar mais relacionada às práticas parentais do que às docentes.

Analisando os percentuais das respostas sobre percepção dos pais por tipo de escola, percebeu-se que as práticas de castigar pela *retirada do recreio* e pela *adição de mais tarefas* são as que apresentam maior diferença entre os tipos de escola. A categoria *dar mais tarefa como castigo* obteve relação significativa ( $\chi^2=8,17$ ;  $p<0,05$ ) com o tipo de escola, exposta na Figura 5 a seguir.

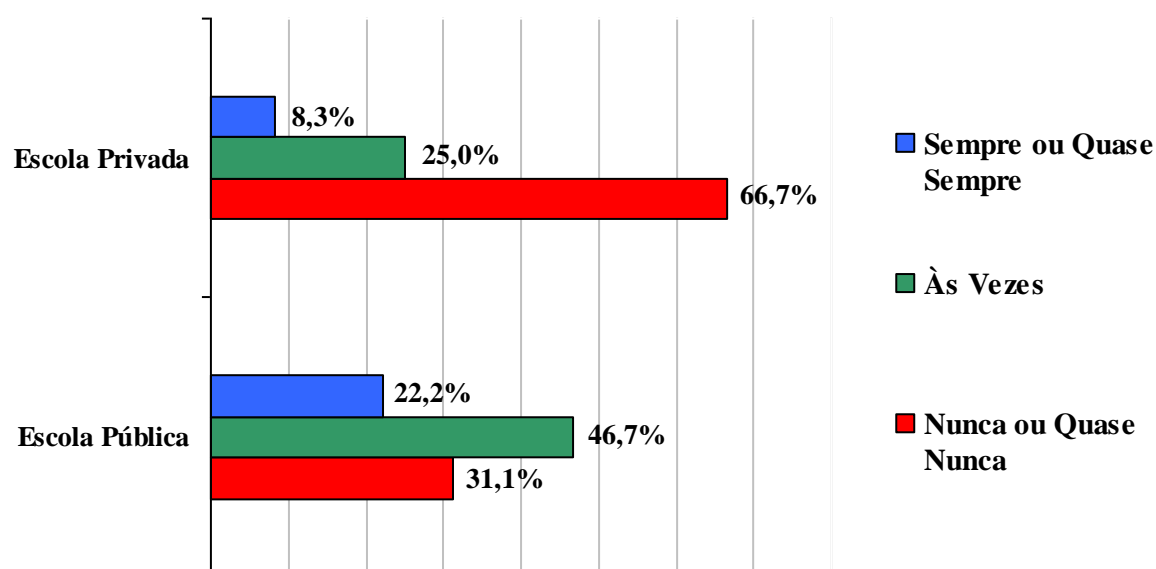


Figura 5: Relação entre a percepção parental de concordância sobre a categoria *dar mais tarefa* como castigo pertencente à categoria de comportamentos coercitivos do professor e o tipo de escola ( $\chi^2=8,17$ ;  $p<0,05$ ).

Dos pais de escolas privadas 66,7% relatam *nunca ou quase nunca* concordarem com esse castigo, enquanto em pais de escolas públicas a porcentagem de reprovação é de 31,1%. Dentre os pais das escolas públicas, 22,2% aprovam *sempre ou quase sempre* esta forma de castigo, enquanto entre os pais de escolas privadas o nível de aprovação é de 8,3%. Assim, há uma tendência de pais de escolas públicas legitimarem mais esse tipo de comportamento.

Punir o aluno com mais tarefa de casa tem sido apontada como uma prática docente inadequada e contraproducente (Cooper, 1994; Epstein & Van Voorhis, 2000; Soares & cols., 2004). Cooper (1994) salienta ainda que o dever de casa precisa ser um meio de mostrar aos alunos que também há aprendizagem acadêmica fora da escola, associar tarefa com punição, por outro lado, diz ao aluno que dever de casa é “chato” e aversivo. Ou seja, torna as tarefas escolares estímulos aversivos condicionados.

Aplicando o teste de *Pearson*, foi observado que a percepção parental sobre *dar mais tarefa* como castigo obteve correlação significativa negativa com os itens “*Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola*” ( $r=-0,330$ ;  $p=0,006$ ) e “*Com que frequência você fala com o seu filho sobre o que ele está aprendendo na escola?*” ( $r=-0,253$ ;  $p=0,040$ ). Assim, percebe-se que pais que legitimam mais esse tipo de castigo conversam menos com seus filhos sobre sua vida escolar. No entanto, essa categoria de coerção na percepção dos pais apresentou ainda correlação significativa positiva ( $r=0,267$ ;  $p=0,030$ ) com o item do inventário de envolvimento parental “*Eu costumo dizer para meu(a) filho(a) que ele(a) pode tirar notas melhores se ele(a) trabalhar duro o suficiente*”. Ainda que a lógica pareça oposta nessa relação, essa variável de envolvimento parental pode representar para esses filhos um discurso de cobrança e acusação, sendo comunicado na forma de sermão. Essa



é, porém, apenas uma hipótese explicativa para a singularidade da relação. O mesmo pode ser observado na correlação significativa positiva ( $r=0,270$ ;  $p=0,027$ ), encontrada entre a percepção parental sobre *retirar o recreio* como castigo e o item “*Quando meu(a) filho(a) traz uma prova ou trabalho para casa, eu pergunto primeiro que nota ele(a) tirou*”. A cobrança por desempenho quando excessiva pode ser considerada coercitiva, ao se preocupar em primeiro lugar com as notas alcançadas pelos filhos, esses pais podem gerar condições aversivas de interação, especialmente se seus resultados não tenham sido tão bons quanto esperados. Há mais a ser considerado no processo de realização de uma atividade, trabalho ou prova. Ainda que a nota seja um fator importante, colocá-la em primeiro plano pode revelar pais ansiosos ou perfeccionistas, características parentais que podem sufocar os filhos. Para Teixeira (2014), quando os pais procuram desenvolver um senso de responsabilidade nos filhos utilizando práticas coercitivas intensas, com frequência a criança experiencia sentimentos de ansiedade em relação a essas práticas.

A percepção parental sobre a categoria *deixar um aluno(a) sem recreio* apresentou ainda relação significativa ( $\chi^2=6,65$ ;  $p<0,05$ ) com o tipo de escola, conforme Figura 6.

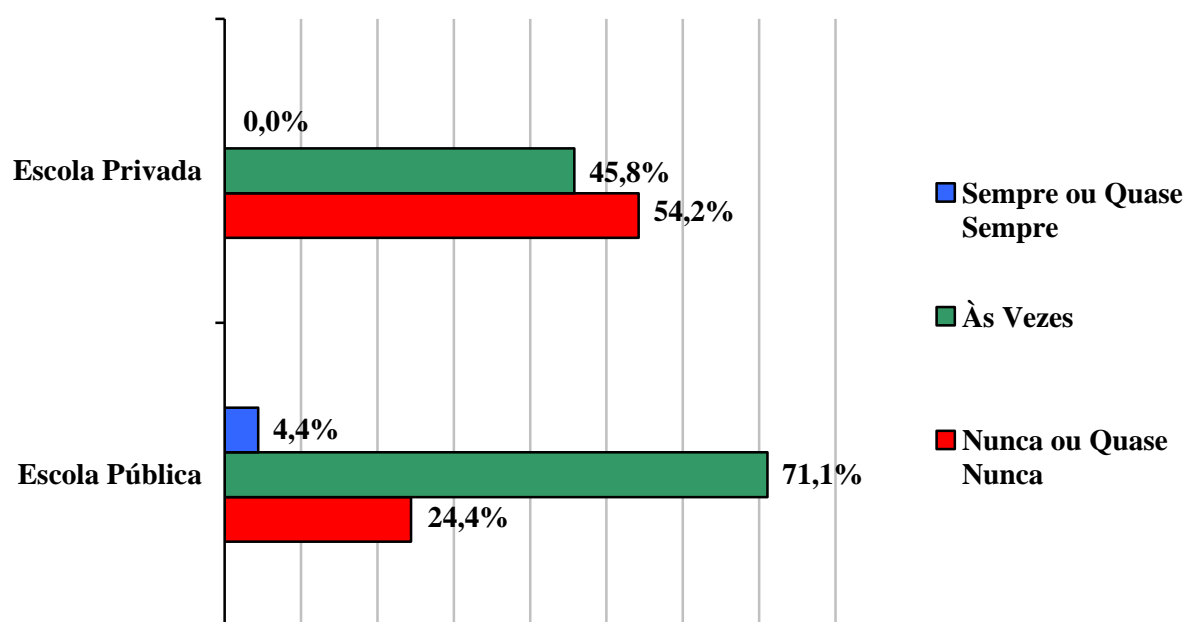


Figura 6: Relação entre a percepção parental de concordância sobre a categoria *deixar sem recreio* como castigo pertencente à categoria de comportamentos coercitivos do professor e o tipo de escola ( $\chi^2=6,65$ ;  $p<0,05$ ).

Percebe-se uma tendência maior de pais de escolas públicas legitimarem mais esse tipo de comportamento docente. 54,2% dos pais de escolas privadas relatam que o professor pode *nunca ou quase nunca* utilizar este castigo enquanto que em pais de escolas públicas 24,4% relatam *nunca ou quase nunca* neste quesito.

O nível de escolaridade dos pais também obteve significância ( $\chi^2=22,88$ ;  $p<0,05$ ) na relação com a categoria de coerção *deixar sem recreio*. A classificação da escolaridade divide-se em cinco categorias, a saber: Analfabeto/Fundamental I Incompleto, Fundamental I Completo/II Incompleto, Fundamental II Completo/Médio Incompleto, Médio Completo/Superior Incompleto e Superior Completo. Os resultados dessa relação revelam que maiores níveis de reprovação parental sobre esse comportamento são encontrados em pais com maiores formações acadêmicas. 57,1% dos pais com formação acadêmica até o fundamental completo I completo ou II incompleto (FIII) concordam *às vezes* com esse castigo e 28,6% concordam *sempre ou quase sempre*. Nenhum pai com formação superior a essa concordou com o uso *sempre ou quase sempre* desta prática coercitiva; pais que tinham do fundamental I completo até II incompleto (FIII) concordam com esse comportamento docente 57,1% *às vezes* e 29,6% *sempre*. Esse dado se assemelha ao resultado de Repold (2001), no qual se observou a prevalência de estilo autoritário em pais que tinham como escolaridade apenas o ensino primário, e de Carmo (2009), no qual a escolaridade da mãe correlacionou-se negativamente com a punição física exercida. Esses resultados sugerem uma tendência de pais com menor escolaridade a se posicionarem mais intensamente a favor do uso de coerção como prática educativa.

As perguntas sobre o filho ter sofrido ou não coerção pelo professor são fechadas e escalares, no entanto, uma das mães optou por expressar sua vivência ao final da página, sobre um castigo infligido ao seu filho (*Palmito, 6 anos*) que cursava o 1º ano:

“Ela deixou meu filho sem poder levar brinquedo na sexta-feira porque demorou muito para copiar um texto no caderno” (*Mãe do Palmito, 31 anos, Designer, escola privada*).

Dar mais tarefa como castigo, para fazer em casa ou em sala, e retirar recreio ou atividades recreativas são coerções clássicas do ambiente escolar. A retirada do tempo para brincar, importante reforçador para a criança, somada à adição de mais atividades acadêmicas, de modo geral quando o aluno já não consegue lidar com a quantidade que normalmente tem, representam uma combinação que potencializa o fracasso escolar e faz com que a criança conclua que escola e prazer não combinam (Sidman, 1989). A associação entre escola, punições e sofrimentos leva o aluno a aprimorar seu repertório de fuga e esquiva (Banaco, 1993). Escola e professores passam a representar estímulos aversivos e, portanto, fugir ou se esquivar são os comportamentos mais adequados a serem emitidos. A escola como ‘caminho das pedras’, que precisa estar associada ao sofrimento (Hübner, 2005) traça um triste cenário na educação no qual o bom professor é aquele que severamente impõe trabalho duro (Skinner,

1972) e a culpa pela não aprendizagem é de exclusividade do aluno que seria “desinteressado” (Zanotto, 2004). Esse cenário contribui para uma cultura “anti-saber” (Hübner, 2005).

Não foi encontrada relação significativa ( $p>0,05$ ) entre gênero dos pais e a percepção parental sobre categorias de comportamentos coercitivos do professor. Também a relação entre o gênero da criança e sua percepção sobre esses comportamentos não foi significativa ( $p>0,05$ ). O que indica que o gênero não é um fator relevante na percepção de pais e filhos sobre a coerção do professor. No entanto, utilizando-se a análise de correlação de Pearson, encontrou-se uma relação significativa positiva entre a idade dos pais e a pontuação no item “*As professoras podem falar na frente da turma toda sobre os problemas de um aluno*” ( $r=0,409$ ;  $p=0,004$ ), o que significa que quanto maior a idade, mais os pais consideram que as professoras podem expor as dificuldades de um aluno na frente da turma. No trabalho de Gabrielli e Pelá (2004) os alunos citam a exposição como uma ação que representa desrespeito e desconsideração por parte do professor.

Considerando as relações entre as próprias categorias de comportamento coercitivo na percepção dos pais, observou-se uma relação significativa positiva entre a pontuação sobre *deixar um aluno sem recreio* como castigo com *dar mais tarefa como castigo* ( $r=0,310$ ;  $p=0,009$ ) e *fazer piadas sobre um aluno* ( $r=0,264$ ;  $p=0,029$ ). Esses achados sugerem que quanto mais os pais aprovam a retirada de recreio como castigo, maiores também são seus níveis de aprovação em relação ao professor castigar com mais atividades e fazer piada sobre um aluno.

A categoria *castigar fisicamente* o aluno obteve correlação positiva significativa com as categorias: *expor dificuldades* do aluno ( $r=0,363$ ;  $p=0,002$ ), *comparar um aluno com outro* ( $r=0,434$ ;  $p=0,001$ ), *chamar um aluno por apelido* ( $r=0,361$ ;  $p=0,002$ ) e *fazer piada sobre um aluno* ( $r=0,569$ ;  $p=0,001$ ). Pais que mais aprovam punições físicas tendem a apoiar mais as categorias de comportamento coercitivo relacionadas à humilhação do aluno. A punição física é considerada um tipo de coerção e, de acordo com Weber & cols. (2004) geralmente encontra apoio da família, mas quando efetuada pelos pais. O uso de punições físicas tem inúmeras consequências negativas para o desenvolvimento infantil, uma das principais é o aumento de respostas de ansiedade, geradas por uma disciplina do medo (Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Sidman, 1989; Skinner, 1972) ou terrorismo Koehler (2002). Medo e ansiedade são respostas comuns na presença de contingências aversivas (Skinner, 1972).

A categoria sobre o professor poder *comparar um aluno com outro*, na percepção dos pais, apresentou correlação significativa positiva com a pontuação de três categorias de coerção do professor: *chamar um aluno por um apelido* ( $r=0,276$ ;  $p=0,022$ ), *punir fisicamente* ( $r=0,434$ ;  $p=0,001$ ) e *fazer piada sobre um aluno* ( $r=0,488$ ;  $p=0,001$ ). Essas relações revelam

que o ato de legitimar um tipo de castigo pode generalizar-se para outros, ainda que em diferentes níveis.

A percepção parental sobre a categoria *comparar um aluno com outro* correlacionou-se significativamente de maneira negativa com os itens de envolvimento parental “*Eu tento descobrir, a partir de meu(a) filho(a) o que ele(a) quer aprender*” ( $r=-0,260$ ;  $p=0,037$ ) e “*Com que frequência você analisa e discute com seu(a) filho(a) os trabalhos valendo nota que ele(a) traz para casa?*” ( $r=-0,299$ ;  $p=0,014$ ). Esses dados indicam que pais que legitimam uma comparação entre comportamentos e desempenhos entre as crianças mantêm menores frequências de conversa com os filhos sobre seus interesses acadêmicos e são menos envolvidos nas atividades valendo notas que os filhos realizam. Ou seja, parece que esses pais concordam com medidas comparativas que colocam alguns alunos como exemplo de bom comportamento e desempenho escolar, desconsiderando que dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamentos são fenômenos de múltipla determinação e fazem referência a um repertório individual, mas também pouco se envolvem na educação dos filhos em atividades básicas como análise conjunta de tarefas e identificação de interesses temáticos.

O fator repetência de ano apresentou relação significativa com a categoria de comportamento coercitivo *comparar com outro(a) aluno(a)* ( $\chi^2=4,24$ ;  $p<0,05$ ). Dos alunos que já repetiram algum ano na escola, 25% já foram comparados publicamente com outros alunos pelo seu professor. O teste *t* de *Student* apresentou diferenças significativas na categoria *chamar o aluno por apelidos* ( $t=-4,03$ ,  $p=0,001$ ), na qual alunos com histórico de reprovação apresentaram média menor ( $M=1,00$ ;  $dp=0,01$ ) do que os sem reprovação ( $M=1,21$ ;  $dp=0,05$ ). Também a categoria *fazer piada dos alunos* teve diferença significativa ( $t=-2,558$ ,  $p=0,013$ ) na média de alunos com ( $M=1,00$ ;  $dp=0,01$ ) e sem histórico de reprovação ( $M=1,10$ ;  $dp=0,30$ ). Ou seja, alunos que já passaram por reprovação legitimam mais essas duas categorias de comportamentos coercitivos docentes (*fazer piada e chamar por apelido*), ambas relacionadas à humilhação do aluno. A literatura aponta que o uso de coerção pelo professor pode estar relacionado negativamente com a aprendizagem do aluno (Kearney & cols., 1983) e com maiores níveis de ansiedade (Stasiak, 2010).

Novamente, sugere-se a possibilidade de existir um processo de naturalização sobre a emissão desses comportamentos que tenha influência na aceitação da coerção docente por essas crianças. A pesquisa de Oliveira, Rabuske e Arpini (2007) com mães usuárias de um sistema de saúde também sugeriu em suas considerações finais que o uso de práticas coercitivas por elas era naturalizado, ou seja, coerção era considerada um método legítimo de educar. É possível ainda se fazer uma aproximação com os resultados do trabalho de Salvador (2007), no qual a coerção emergiu como prática de interação significativa em relação ao

desenvolvimento de repertórios acadêmicos adequados, sendo considerada uma variável dificultadora neste aspecto. A coerção pode ser fator contribuinte para possíveis reprovações dos alunos. Porém, é importante salientar que a quantidade de alunos que repetiram o ano é baixa ( $n=8$ ), portanto esses dados precisam ser lidos com cautela.

A percepção parental sobre a categoria de comportamento coercitivo *chamar um aluno por algum apelido* apresentou relação negativa significativa ( $r=-0,264$ ;  $p=0,028$ ) com o item “*Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) eu vou até a escola falar o que penso a respeito*”. Assim, pais que mais legitimam esse tipo de comportamento docente vão menos até a escola se posicionar caso discordem de alguma atitude tomada em relação a seu(a) filho(a), revelando um comportamento menos assertivo. Pode-se pensar na categoria *chamar por apelido* enquanto explicação mentalista para comportamentos inadequados discente. Ao nomear um aluno como “atrasadinho” e “bagunceiro”, por exemplo, o professor acaba por rotulá-lo, passando a se referir a ele apenas por um comportamento emitido, em detrimento de toda a diversidade de seu repertório comportamental. Para Regra (2004) na escola com frequência ocorre um fenômeno perverso no qual as crianças são rotuladas pelas suas dificuldades e comportamentos inadequados, isentando pais e professores pela não aprendizagem, dando abertura para punições e intensificado conflitos na família e com o professor.

O rótulo está associado a noções mentalistas através das quais os alunos são descritos a partir de ‘traços’ de sua personalidade. Ao adotar explicações mentalistas o professor perde a chance de estudar as variáveis ambientais que controlam o comportamento inadequado do aluno e que compreendem, inclusive, suas práticas docentes (Zanotto, 2004). Como salientam Medeiros e cols. (2003), quando a criança é rotulada ela pode passar a assumir como verdade a descrição desse rótulo e se sentir frustrada porque já se espera dela um determinado tipo de comportamento, e ter sua autoestima diminuída. Assim, o uso de rótulos prejudica a aprendizagem e também o desenvolvimento infantil (Regra, 2004).

Na média total de percepção sobre o conjunto de categorias de comportamentos coercitivos do professor, os pais apresentaram 74,5% de reprovação - sinalizada pelo item de resposta *nunca ou quase nunca* - de comportamentos coercitivos docentes. Na relação entre pais por tipo de escola, os pais das escolas privadas demonstram maiores percentuais de reprovação (82,3%) do que os pais de escolas públicas (70,4%). Encontrou-se diferença estatisticamente significativa entre pais de escolas públicas e pais de escolas privadas na média das pontuações para o total de respostas desta variável ( $t=3,01$ ;  $p=0,004$ ) com uma média maior para a escola pública ( $M=10,72$ ;  $dp=1,67$ ) em relação à escola particular ( $M=9,50$ ;  $dp=1,44$ ). Ou seja, pais de escolas públicas são mais complacentes com a coerção

docente. Esse resultado pode ser discutido tendo como base também a relação significativa encontrada entre o nível socioeconômico e o tipo de escola, que apresentou o dado já esperado de que famílias de níveis socioeconômicos mais baixos têm seus filhos em escolas públicas. Carmo e Alvarenga (2012) ao investigarem o uso de práticas coercitivas em mães de diferentes níveis socioeconômicos observaram que as mães com nível mais baixo citaram mais frequentemente práticas de punição física. Os autores encontraram ainda que mães com menores níveis de escolaridade faziam uso mais frequente da prática coercitiva punição física. Nesse sentido, pode-se sugerir a hipótese de que pais de escolas públicas, que de modo geral apresentam menor escolaridade e nível socioeconômico mais baixo, tendem a legitimar mais o uso da coerção por ser esta também uma prática que eles mesmos utilizam.

Em síntese, a análise da percepção dos pais sobre possíveis comportamentos coercitivos do professor demonstrou que dentre as oito categorias de coerção docente, a que apresentou maiores níveis de reprovação foi *castigar fisicamente*. As categorias *castigar fisicamente*, *expor dificuldades*, *fazer piada* e *comparar com outro aluno* tiveram desaprovação parental mais alta. *Gritar* foi a categoria que obteve menores percentuais de reprovação, seguida das categorias *castigar dando mais tarefa* e *retirar o recreio*. Ou seja, os pais tendem a ser mais complacentes com estes três tipos de comportamentos coercitivos do professor. Nessas últimas duas categorias os pais de escolas privadas apresentaram médias maiores de desaprovação, de acordo com o teste *t* de *Student*. De fato, quando considerados os escores totais de percepção parental sobre coerção, menores médias de legitimação também são encontradas em pais de escolas privadas. Adicionalmente, percebeu-se que pais que aprovam mais a coerção do professor mantêm um diálogo menos frequente com seus filhos sobre a escola e priorizam o desempenho expresso pelas notas, aspectos que podem sugerir uma relação entre pressão sobre o desempenho acadêmico quantitativo e pouco espaço para a expressão da opinião dos filhos.

### **5.2.2 Percepção dos Filhos sobre Comportamentos Coercitivos do Professor**

A análise de porcentagens da percepção das crianças sobre o uso de comportamentos coercitivos pelo professor aponta a reprovação unânime de comportamentos coercitivos - sinalizados pelo item de resposta *nunca ou quase nunca* - na categoria *dar beliscões, tapas, apertões, sacudidas ou palmadas* (100%) e altos níveis de reprovação nas categorias *fazer piada sobre um aluno* (91,3%), *chamar um aluno por algum apelido* (81,2%), *comparar um aluno com o outro* (76,8%) e *falar na frente da turma toda sobre os problemas de um aluno* (71,0%). Também no caso das crianças, a categoria com maior nível de reprovação é a de castigos físicos; observa-se que todas as crianças parecem ter conhecimento sobre seus

direitos no que concerne à não agressão física pelo professor. Coincide também, nesse caso, o seguimento dessa categoria pelas relacionadas ao constrangimento e à humilhação dos alunos.

Nas respostas das crianças à pergunta aberta referente ao que faz a *pior professora do mundo*, 18 dos 69 alunos citaram punições físicas, dentre os oito comportamentos coercitivos utilizados neste trabalho como categorias *castigar fisicamente* apareceu nas falas de mais alunos, como ilustram os recortes a seguir.

“(...) bater na gente, dá beliscão” (*Prímula, 11 anos, 5º ano, escola pública*);

“(...) ela ia bater, ela ia beliscar muito” (*Cravo, 8 anos, 4º ano, escola privada*).

A punição física, conforme pontuam Weber e cols. (2004), é uma maneira de oprimir. Ainda segundo as autoras “todo tipo de agressão é injustificável, tanto do ponto de vista ético, moral, social, humano, quanto psicológico e científico. Ela simplesmente perpetua um círculo vicioso no qual o agredido pode passar a tornar-se agressor” (p. 235). Essa pontuação concorda com a afirmação de Patterson e cols. (2002) de que a coerção segue um ciclo de violência. Ou seja, as crianças agredidas passam também a agredir.

O comportamento de *gritar com os alunos* apresentou níveis de reprovação baixos (29,0%) na percepção das crianças, assim como com os pais, esse parece ser um comportamento docente relativamente aceito. Interessante observar que as crianças reprovam menos (29,0%) essa prática do que os pais (47,1%), e a diferença é significativa ( $t=-3,69$ ,  $p=0,002$ ). Entende-se que a categoria de comportamento coercitivo *gritar com o aluno* tem uma definição frágil e de difícil operacionalização. Gritar pode ser entendido de diversas maneiras pelos participantes, em função do que os dados referentes a essa categoria demandam análise cuidadosa e com ressalvas as suas limitações. Porém, é importante pontuar que gritar, ameaçar e humilhar são comportamentos considerados pela literatura como comunicação negativa, que representam estratégias inadequadas de diálogo e descontrole emocional (Weber & cols., 2009) e também como violência psicológica (Koehler, 2002) e por isso estão relacionados ao estresse (Weber & cols., 2003), envolvimento negativo das crianças com tarefas escolares (Regra, 2004), sintomas de estresse e imaturidade na escolha profissional (Faria, 2011), comportamentos externalizantes (Cia & cols., 2006), comportamentos antissociais (Salvador & Weber, 2005) e de risco (Yang & cols., 2006).

O comportamento coercitivo docente *gritar* foi mencionado na pergunta aberta sobre a *pior professora do mundo* por 12 dentre os 69 alunos. A alta incidência dessa menção sugere a intensidade da aversividade desse comportamento. No entanto, observa-se

consideráveis níveis de legitimação nas respostas das crianças ao questionário de percepção sobre coerção, na categoria *gritar*. É possível que apesar de uma boa parte das crianças achar que as professoras podem gritar, não significa que elas gostem quando as professoras gritam, essa legitimação pode estar relacionada a uma noção de autoridade que seria considerada autorizada a coagir ou à possibilidade delas estarem acostumadas com tais práticas devido ao seu uso nos principais ambientes em que ela se comporta, como em casa ou na escola. O uso do poder para disciplinar é uma característica das práticas coercitivas (Hoffman, 1975). Seguem alguns recortes de falas que ilustram a menção desta categoria na noção dos filhos da pior professora do mundo.

“(…) que grita muito” (*Amor-Perfeito, 8 anos, 3º ano, escola privada*);

“Uma professora que grita bastante” (*Ipê, 9 anos, 4º ano, escola pública*).

Ainda sobre a relação disciplina e coerção do professor, Weber e cols. (no prelo) apontaram em sua pesquisa com professores da educação básica a indisciplina e motivação dos alunos como principal fonte de estresse do professor. No entanto, Lewis (2001) obteve em sua pesquisa o resultado de que alunos que experienciam mais coerção se comportam de forma menos responsável em classe e são mais distraídos em relação ao seu trabalho acadêmico. Nesse sentido, percebe-se que a coerção enquanto estratégia disciplinar docente pode ser contraproducente por gerar comportamentos dificultadores de um bom desempenho acadêmico. Abordagens coercitivas têm sido associadas ainda com o aumento de níveis de delinquência e violência no ambiente escolar (Ünal & Çukur, 2011), ainda que a expectativa de quem as utilize seja exatamente oposta. A necessidade de disciplinar, como justificativa para o uso da coerção, é questionada por Weber e cols. (2004, p. 235). Segundo as autoras, disciplinar envolve ensinar à criança autonomia, cuidando de sua autoestima. Nessa perspectiva, disciplinar é treinar a criança para se comportar na sociedade “sem que precise emitir comportamentos simplesmente para evitar as punições e aprender que a coerção é uma solução inaceitável para a resolução de problemas”.

Também as respostas dos filhos, nas categorias de comportamentos coercitivos que envolvem castigos não físicos, obtiveram maiores níveis de legitimação, castigar deixando um aluno sem recreio é legitimado por 60,9% das crianças *às vezes* e 13,0% *sempre*, e dando mais tarefas é legitimado por 50,7% *às vezes* e 11,6% *sempre*. Nas respostas das crianças à pergunta aberta referente ao que faz a *pior professora do mundo*, nove dos 69 alunos citaram



*retirar o recreio* e um aluno citou *dar mais tarefa como castigo*, como ilustram os recortes a seguir.

“(...) ah deixa de castigo assim sem recreio (...)” (*Crisântemo, 10 anos, 5º ano, escola pública*);

“ Tipo deixar assim de castigo por meses sem recreio (...)” (*Orquídea, 9 anos, 4º ano, escola pública*);

“(...) que tira recreio demais, por tipo uma coisinha à toa assim” (*Calêndula, 9 anos, 5º ano, escola pública*);

“(...) dá tarefa de castigo (...)” (*Oliveira, 10 anos, 5º ano, escola privada*).

Deixar a criança sem recreio é um tipo de castigo ainda presente nas escolas. No trabalho de Koehler (2002) com adolescentes de escolas públicas e particulares a retirada do recreio faz parte da categoria de violência psicológica denominada “isolamento/confinamento”, que trata de impedir que a criança aproveite atividades de interação ou entretenimento que lhe são comuns. Na pesquisa de Nascimento (2011) sobre violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem, a retirada de recreio como forma de castigo apareceu com frequência.

Quando ocorre o uso de castigos na educação de uma criança, de acordo com Regra (2004) e Granetto (2008), o agente punidor geralmente demonstra raiva e esse aspecto torna difícil que a criança realize sua autocrítica em relação ao comportamento inadequado emitido. Villas Boas (2013) também encontrou em seu trabalho relato de pais que associam punições mais severas ao estado emocional e estresse. Somado a isto, o uso de castigos relacionados à educação torna aversivo o ambiente escolar e as atividades a ele relacionadas, favorecendo o desinteresse da criança e a procura de estratégias de fuga e esquiva destas situações (Sidman, 1989; Skinner, 1972; Soares & cols., 2004). Ainda, a aplicação de castigos pelo professor contribui para o aumento da agressividade infantil e prejudica sua autoestima (Gagliotto, Berté & Vale, 2012). Em suma, essa prática tem sido apontada pela literatura como contraproducente nos campos da educação.

Nos resultados das correlações das categorias entre si na percepção das crianças, a categoria *gritar com os alunos* apresentou correlação positiva e significativa com a categoria *deixar o aluno sem recreio* ( $r=0,255$ ;  $p=0,034$ ). *Deixar sem recreio* correlacionou-se positiva e significativamente com a categoria *dar mais tarefa como castigo* ( $r=0,242$ ;  $p=0,045$ ). A categoria *chamar um aluno por apelido* obteve correlação positiva significativa ( $r=0,509$ ;

$p=0,001$ ) com a categoria *fazer piada sobre um aluno*. Esses resultados demonstram a proximidade dessas categorias, a legitimidade de um tipo de castigo dado pelo professor generaliza a lógica da criança a outras similares. O total de percepção sobre coerção das crianças apresentou relação positiva significativa com todas as categorias de comportamento coercitivo do professor, exceto pela categoria de punição física que não apresentou variação suficiente de respostas para análises correlacionais.

Também as categorias que se referem à humilhação do aluno tiveram menções na pergunta aberta, feita aos filhos, referente à noção de “pior professora do mundo”, a categoria *expor dificuldades* foi mencionada por três crianças, *comparar com outro aluno* também por três, *chamar por apelido* por uma e *fazer piada sobre um aluno* também foi mencionada por uma criança. Seguem exemplos de recortes de falas que ilustram estas categorias.

“Faz a gente passar vergonha (...)” (*Salgueiro, 10 anos, 5º ano, escola pública*);

“(...) comparar os alunos assim com outro (...)” (*Miosótis, 10 anos, 4º ano, escola pública*);

“(...) fazer piada sobre o nome (...)” (*Cravo, 8 anos, 4º ano, escola privada*);

“Me dá apelido (...)” (*Flamboyant, 9 anos, 4º ano, escola pública*).

Todos os comportamentos coercitivos usados neste trabalho como categoria de coerção do professor apareceram nas falas das crianças quando perguntadas sobre sua noção de pior professora do mundo. Dentre as categorias, *punir fisicamente* ( $n=18$ ), *gritar* ( $n=12$ ) e *retirar o recreio* ( $n=9$ ) foram mencionadas por mais alunos. É importante salientar que outras menções poderiam se referir a essas categorias como quando os alunos utilizavam-se dos termos castigar e xingar, por exemplo. A contagem aqui realizada considerou apenas os oito comportamentos quando citados exatamente conforme os nomes das categorias. Sugere-se que esses três comportamentos coercitivos do professor podem tanto representar as categorias mais aversivas aos alunos, quanto as que mais eles são expostos, e por isso são citadas mais frequentemente. No entanto, esse aprofundamento demanda novas pesquisas neste sentido. Os demais comportamentos coercitivos do professor característicos da “pior professora do mundo” na visão dos alunos foram categorizados e serão abordados em tópico específico relativo às perguntas abertas utilizadas nesta pesquisa.

Na média total de percepção sobre as categorias de comportamentos coercitivos do professor os filhos apresentaram 64,1% de reprovação - sinalizada pelo item de resposta

*nunca ou quase nunca* - de comportamentos coercitivos docentes, média menor que a dos pais (74,6%). Assim, percebe-se uma maior aceitação dos filhos ( $M=11,26$ ;  $dp=1,76$ ) em relação ao uso de eventos coercitivos pelo professor, do que pelos pais ( $M=10,28$ ;  $dp=1,69$ ). Essa diferença apresentou significância estatística ( $t=-3,69$ ,  $p=0,001$ ). Na relação entre os filhos por tipo de escola, as crianças das escolas públicas demonstram 64,7% de reprovação e as de escolas privadas apresentaram 63,0%. No entanto, o teste Qui-quadrado não apresentou associação significativa entre a reprovação das crianças e o tipo de escola ( $\chi^2=0,159$ ;  $p=0,246$ ), e o teste de diferença de médias também não apresentou diferença estatisticamente significativa entre as médias de percepção das crianças sobre comportamentos coercitivos entre os dois grupos ( $t=0,75$ ;  $p=0,456$ ).

Para fins de comparação, apresenta-se na Tabela 2 a seguir as porcentagens de respostas *nunca e quase nunca* no relato de pais e filhos dos diferentes tipos de escola, sobre sua percepção em relação à possibilidade do uso de coerção pelo professor.

**Tabela 2:** Porcentagem de discordância em relação à possibilidade de emissão de comportamentos coercitivos pelo professor por categoria no relato de pais e filhos por tipo de escola

Categorias	Escola Pública		Escola Privada	
	Pais	Filhos	Pais	Filhos
Gritar com os Alunos	45,5%	33,3%	50,0%	20,8%
Expor Dificuldades	91,1%	71,1%	100,0%	70,8%
Deixar sem Recreio	24,4%	26,7%	54,2%	25,0%
Castigar com Tarefa	31,1%	28,9%	66,7%	54,2%
Comparar com outro Aluno	91,1%	80,0%	95,8%	70,8%
Chamar por Apelidos	86,7%	84,4%	95,8%	75,0%
Castigar Fisicamente	97,8%	100,0%	100,0%	100,0%
Fazer Piada	95,5%	93,3%	95,8%	87,5%

Observa-se na Tabela 2 que, em geral, pais de ambas as escolas têm maiores porcentagens de reprovação dos comportamentos coercitivos possíveis de serem emitidos pelo professor do que os filhos de ambos os tipos de escola. Entre os filhos por tipo de escola, os de escola pública tendem a desaprovar mais os comportamentos coercitivos docentes, em termos de porcentagem, mas essa diferença não é significativa. Essa relação se inverte com relação aos pais, sendo que pais de escolas privadas tendem a desaprovar mais esses comportamentos.

O teste  $t$  revelou que os pais de escola pública possuem escore maior de aprovação de comportamentos coercitivos ( $M=10,72$ ;  $dp=1,67$ ) em comparação com os pais de escola particular ( $M=9,50$ ;  $dp=1,44$ ) com uma diferença entre as médias dos dois grupos

estatisticamente significativa ( $t=3,01$ ;  $p=0,004$ ). Porém, não há diferença estatisticamente significativa ( $t=0,322$ ;  $p=0,748$ ) entre alunos de escola privada ( $M=11,17$ ;  $dp=1,81$ ) e escola pública ( $M=11,31$ ;  $dp=1,76$ ), quanto a sua percepção sobre comportamentos coercitivos do professor. A única diferença significativa encontrada entre os dois grupos foi na análise por categorias de comportamentos coercitivos, na categoria *dar mais tarefa como castigo* ( $t=2,713$ ,  $p=0,008$ ), sendo que alunos da escola privada apresentaram uma média menor de aprovação ( $M=1,46$ ,  $dp=0,51$ ) do que os de escola pública ( $M=1,89$ ,  $dp=0,68$ ). Como hipótese para essa relação, sugere-se que possíveis vivências das crianças com práticas coercitivas, associadas à noção de que pais e professores têm liberdade de escolher suas práticas educativas em função de sua posição de autoridade, naturaliza mais aos seus olhos o uso de coerção pelo professor.

Não foi encontrada correlação significativa entre o escore total de percepção parental sobre coerção do professor e o escore total de percepção das crianças sobre coerção ( $r=0,208$ ;  $p=0,091$ ). Ou seja, a soma das frequências das oito categorias de eventos coercitivos nos questionários respondidos pelas crianças e pelos pais não apresentou correlação. O teste  $t$  de comparação de médias apontou que os escores totais de percepção sobre a coerção do professor no relato de pais e dos filhos são significativamente diferentes ( $t=-3,69$ ,  $p=0,001$ ), sendo que a média de aprovação da coerção do professor no relato dos filhos mostrou-se maior ( $M=11,25$ ,  $dp=1,74$ ) do que a dos pais ( $M=10,28$ ,  $dp=1,69$ ). Assim, os filhos de fato são mais complacentes com comportamentos coercitivos docentes do que os pais. Também foi utilizado o teste  $t$  comparando as médias de mães e pais em relação a sua percepção sobre comportamentos coercitivos docentes. Embora as mães possuam média superior ( $M=10,20$ ;  $dp=1,72$ ) do que os pais ( $M=10,16$ ;  $dp=1,53$ ) esta diferença não é estatisticamente significativa ( $t=9,69$ ;  $p=0,945$ ).

Foram verificadas ainda as possíveis correlações entre a percepção dos pais e a dos filhos sobre possíveis comportamentos coercitivos docentes em cada categoria de coerção. A percepção dos filhos sobre o comportamento docente de *gritar com os alunos* correlacionou-se positiva e significativamente com a percepção parental sobre as categorias: *gritar com os alunos* ( $r=0,362$ ;  $p=0,002$ ), *chamar por apelido* ( $r=0,301$ ;  $p=0,012$ ), *castigar fisicamente* ( $r=0,263$ ;  $p=0,029$ ) e *fazer piada sobre os alunos* ( $r=0,337$ ;  $p=0,005$ ). Os resultados apontam que crianças que aprovam mais o comportamento do professor de *gritar com os alunos* têm pais que aprovam mais este tipo de comportamento e também outros tipos de coerção.

A percepção dos filhos sobre o comportamento docente de *tirar o recreio como castigo* correlacionou-se positiva e significativamente com a percepção parental nas categorias de coerção *dar mais tarefa* ( $r=0,247$ ;  $p=0,041$ ) e *fazer piada sobre o aluno*

( $r=0,279$ ;  $p=0,021$ ), indicando que quanto mais os filhos aprovam o comportamento do professor de castigar retirando o recreio, mais os pais aprovam que o professor castigue dando mais tarefa e que faça piada sobre o aluno. Constatou-se uma relação negativa significativa ( $r=-0,240$ ;  $p=0,047$ ), no entanto, entre a percepção das crianças sobre a categoria *fazer piadas sobre o aluno* e a percepção parental *sobre dar mais tarefa* como castigo. Ou seja, filhos que aprovam mais o comportamento do professor de fazer piada sobre um aluno, têm pais que aprovam menos a prática do professor de dar mais tarefa como castigo.

A análise entre as categorias também foi feita usando o teste *t* para comparar a percepção dos pais e dos filhos sobre cada uma das oito categorias de coerção do professor. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em quatro dos oito comportamentos coercitivos docentes, conforme exposto na Tabela 3 a seguir.

**Tabela 3:** Comparação entre a aprovação de pais e filhos sobre as categorias de comportamento coercitivo do professor

Categorias	<i>t</i>	<i>p</i>	Pais		Filhos	
			M	<i>dp</i>	M	<i>dp</i>
Gritar com os Alunos	-3,39	0,002**	1,53	0,50	1,78	0,57
Expor Dificuldades	3,26	0,002**	1,07	0,53	1,32	0,31
Deixar sem Recreio	2,20	0,03*	1,68	0,53	1,87	0,62
Comparar com outro Aluno	3,02	0,004**	1,07	0,26	1,28	0,54

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Ou seja, nestas quatro categorias, os filhos aprovam mais o uso de coerção pelo professor, do que os pais. Têm-se aí três categorias relacionadas à humilhação do aluno e uma à retirada de reforçadores. É possível que a criança aprove mais a coerção docente por relacionar a figura de poder do professor à legitimação de suas práticas. Nas demais categorias (*castigar com mais tarefa*, *chamar por apelidos*, *castigar fisicamente* e *fazer piadas sobre os alunos*) pais e filhos apresentaram maiores proximidades nas suas percepções, pois as diferenças encontradas não foram significativamente diferentes ( $p>0,05$ ).

Em uma síntese geral, a percepção dos filhos, assim como a dos pais, sobre coerção docente também demonstrou maiores percentuais de reprovação sobre possíveis *castigos físicos*, seguidos das categorias de humilhação e exposição como *fazer piada sobre o aluno* ou *chamar por apelidos*. Também da mesma forma que os pais, o comportamento do professor de *gritar* apresentou menores níveis de reprovação entre todas as categorias. Porém, diferente do que ocorreu entre pais de escolas privadas e públicas, não foi constatada diferença estatística entre os filhos por tipo de escola no quesito percepção sobre coerção docente.

Sugere-se que um importante resultado encontrado neste trabalho refere à diferença significativa entre a percepção de pais e de filhos sobre a coerção docente, no qual as crianças demonstraram maiores níveis de aprovação. Essa constatação pode sugerir uma submissão das crianças às práticas coercitivas por estas estarem relacionadas a uma figura de autoridade: o professor.

### **5.3 Monitoria Parental do Comportamento Coercitivo do Professor**

A monitoria nesta pesquisa é uma prática investigada de maneira indireta, pelo relato parental sobre seu conhecimento acerca das práticas coercitivas do professor em comparação com o relato dos filhos sobre a ocorrência ou não desses comportamentos. Foi perguntado aos pais se a professora do corrente ano utilizou práticas coercitivas com seu(a) filho(a), considerando as oito categorias de comportamentos coercitivos do professor utilizadas nesse trabalho. O *Alpha* destas questões alcançou o valor de  $\alpha=0,769$ , revelando uma boa consistência interna.

Para análise comparativa do relato de pais e filhos, sobre a ocorrência de eventos coercitivos com os filhos, seria necessária a análise do Qui-quadrado entre as oito categorias respondidas por pais e filhos. No entanto, como o Qui-quadrado utiliza-se de porcentagem, e no caso dos pais há um item escalar a mais (*Sim*, *Não* e *Não Sei*) do que os dos filhos (*Sim* e *Não*), não foi possível utilizar esse teste. Para comparação entre os discursos são considerados, portanto, apenas os resultados de frequências simples.

Os pais foram indagados sobre a possibilidade de os filhos terem sido expostos às oito categorias de comportamento coercitivo do professor, dentre os itens de respostas para essa pergunta havia o *não sei*. A Figura 7 a seguir apresenta as porcentagens de respostas “*não sei*” dos pais frente a este questionamento.

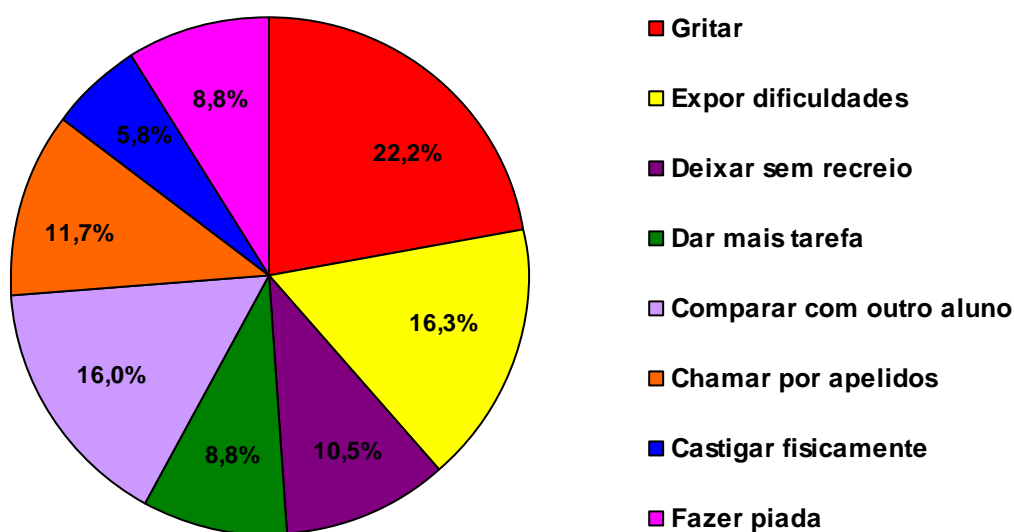


Figura 7: Relação de categorias de comportamentos coercitivos do professor sobre as quais os pais relatam não ter conhecimento se ocorreu com seus filhos.

Na leitura das porcentagens de respostas obtidas, os resultados mostram que os pais se percebem como mais cientes da possibilidade de que seus filhos foram expostos às seguintes práticas docentes: *castigar com beliscões, tapas, apertões, puxões ou palmadas* (94,2%), *fazer piada sobre ele(a)* (91,3%), *dar mais tarefa como castigo* (91,3%), *deixar sem recreio como castigo* (89,5%) e *chamar por algum apelido* (88,4%). Ou seja, são as categorias que apresentaram menores níveis de respostas “*não sei*”. Sugere-se que, pela percepção dos pais, essas categorias apresentam um acesso mais facilitado quanto à sua possibilidade de ocorrência, pois um número menor de pais relatou não saber sobre a exposição dos filhos a esses comportamentos coercitivos.

Percebe-se ainda que maiores porcentagens de respostas “*não sei*” foram obtidas nas categorias *gritar com o(a) aluno(a)* (21,7%), *falar na frente da turma sobre um problema dele(a)* (16,2%) e *comparar com algum outro(a) aluno(a)* (15,9%). Sugere-se que ocorre um acesso menos facilitado a estas categorias, que obtiveram mais pais admitindo não saber sobre a ocorrência destes comportamentos coercitivos em relação a seus filhos.

No relato dos pais, com base nas porcentagens obtidas pelo item de resposta “*sim*” frente à pergunta sobre a possibilidade de seus filhos terem sido expostos às oito categorias de coerção do professor, os comportamentos coercitivos docentes mais emitidos em relação aos seus filhos foram *deixar sem recreio como castigo* (13,4%), *gritar* (11,8%), *dar mais tarefa como castigo* (11,6%) e *expor dificuldades* (10,3%). A mesma pergunta foi feita aos filhos e os resultados mostraram um maior percentual de crianças relatando terem sido expostas a

comportamentos coercitivos do que pais relatando saber que os filhos foram expostos a tais comportamentos. No relato das crianças os comportamentos coercitivos mais utilizados com elas pelo professor foram *gritar* (33,33%) *deixar sem recreio* (24,6%) e *expor dificuldades* (21,7%). Embora a maior parte das categorias de práticas coercitivas citadas por pais e filhos como de uso mais frequente pelo professor em relação aos filhos tenha apresentado concordância, há uma maior porcentagem de ocorrência em relação às crianças no relato dos próprios filhos. Em suma, ao serem perguntados sobre os filhos terem sido expostos à coerção do professor, os pais relataram que “*sim*” em uma porcentagem menor do que os filhos.

Maiores níveis de monitoria, quando positiva, estão correlacionados a maiores níveis de suporte familiar (Santana, 2008) e melhor o desempenho acadêmico (Stasiak, 2010). Stasiak (2010) relata ainda que ao associar a monitoria parental a outras práticas parentais, como comunicação positiva, ela pode ser considerada uma variável protetiva em favor de um repertório de habilidades sociais adequado e o bom ajustamento psicológico dos filhos. Nesse sentido, a monitoria dos pais favorece o desenvolvimento da criança no que se refere a sua vida acadêmica.

De maneira especial, em relação à monitoria estudada neste trabalho, focada na exposição dos filhos a eventos coercitivos docentes, sugere-se que a pontuação de Kerr e Stattin (2000) e Stattin e Kerr (2000) sobre as melhores formas de monitoria, é muito pertinente. Para as autoras, acompanhamento e vigilância dos filhos não são as melhores práticas de monitoria parental, mas sim a liberação espontânea de informações pelas crianças. Nesta perspectiva, o estabelecimento de práticas comunicativas positivas na família seria mais produtivo. Considerando esses aspectos, entende-se que a liberação espontânea de informações pelos filhos tem maior probabilidade de ocorrer quando eles se sentem mais autoconfiantes, têm maior autonomia e melhor comunicação intrafamiliar; aspectos estes todos correlacionados à monitoria positiva (Gomide, 2004, 2009; Teixeira & cols., 2006).

Na Tabela 4 são apresentadas as frequências e porcentagens de respostas *sim* de pais e filhos diante da interrogação sobre a ocorrência dos comportamentos coercitivos docentes com seus filhos, ou com eles mesmos no caso dos filhos.



**Tabela 4:** Frequência e percentual de emissão de comportamentos coercitivos pelo professor no relato de pais e filhos

Categorias	PAIS		FILHOS	
	F	%	F	%
Gritou	8	11,8%	23	33,3%
Expôs dificuldades	7	10,3%	15	21,7%
Deixou sem recreio	9	13,4%	17	24,6%
Castigou com tarefa	8	11,6%	5	7,2%
Comparou com outro aluno	3	4,3%	5	7,2%
Chamou por apelidos	0	0,0%	2	2,9%
Castigou fisicamente	0	0,0%	1	1,4%
Fez piada	0	0,0%	1	1,4%
<b>Total</b>	<b>35</b>		<b>69</b>	

Foi perguntado às crianças e aos pais sobre a possível ocorrência de eventos coercitivos docentes direcionados aos alunos, as opções de respostas desta pergunta eram “*Sim, Não e Não sei*”. Na Tabela 4 foi considerado o “*sim*” das respostas de pais e de filhos como representativo da ocorrência de coerção, sendo apresentada uma disposição comparativa por categoria de comportamento coercitivo. Essa Tabela mostra que há divergência entre relato de pais e filhos sobre o uso de comportamentos coercitivos pelo professor em todas as categorias com relação à porcentagem, algumas são maiores como em relação à categoria *gritar com o(a) aluno(a)*, relatado como ocorrido por 11,8% dos pais e 33,3% das crianças. Esse comportamento docente coercitivo foi citado pelos filhos, portanto, como o que ocorre com mais frequência. Resultado similar foi obtido no trabalho de Carmo (2009) sobre práticas coercitivas de mães, no qual punição verbal foi a categoria que obteve maior frequência. Essa relação pode sugerir a hipótese de que gritar é parcialmente legitimado por pais e filhos porque é uma prática utilizada não somente por professores, mas também por pais.

Entende-se que o acesso a esse comportamento do professor pode ser difícil, pois este comportamento é de uma complexa operacionalização. A delimitação entre falar de modo mais firme e gritar pode apresentar uma diferenciação subjetiva entre os pais e também os filhos. É possível ainda que a naturalização dessa prática docente enquanto relativamente aceitável, conforme apontam os resultados relativos à percepção dos pais e, em particular, dos filhos, dificulte o exercício de monitoria parental sob tais práticas. Essa hipótese concorda com o posicionamento de Sidman (1989) ao dizer que o predomínio da coerção é subestimado e naturalizado, pois defensores estão legitimados por normas sociais e costumes culturais fortemente arraigados.

Há ainda que se considerar a possibilidade de a forma como os pais recebem essas informações dos filhos estar controlando essa comunicação. Assim, pode-se pensar na

hipótese de retraimento da criança em contar aos pais que a professora gritou com ela, o que pode ocorrer tanto por falta de assertividade da criança como pelo temor à reação dos pais. Porém, é preciso ainda ressaltar que esses eventos podem não ser comunicados aos pais em função da não ocorrência deles com os atuais professores das crianças participantes. As hipóteses propostas nesta pesquisa sobre naturalização de práticas coercitivas e retraimento das crianças frente às possibilidades de compartilhamento da ocorrência destes eventos se pautam na premissa de que eles ocorrem. Premissa que obtém suporte no relato das crianças de que tais comportamentos são emitidos em sala de aula, conforme ocorrências relatadas na Tabela 4. Entende-se, no entanto, que uma pesquisa que envolva uma metodologia observacional em sala de aula poderia levantar dados mais acurados sobre a ocorrência ou não de coerção do professor em relação aos alunos.

Este achado sobre a divergência de relatos entre pais e filhos concorda com os resultados da pesquisa de Silveira e Wagner (2009), que também apontou níveis de desconhecimento parental sobre as práticas educativas utilizadas pelas professoras com seus filhos. Também no trabalho de Villanova e cols. (2011) foram encontradas divergências nos relatos dos dois grupos no que concerne à percepção, mas sobre a qualidade da comunicação estabelecida no ambiente familiar. Na pesquisa de Kearney e cols. (1983) a frequência do uso de coerção pelo professor na percepção dos alunos foi maior, do que na percepção dos próprios professores. Ainda que os investigados sejam professores e alunos, é possível perceber a divergência entre os relatos. Assim como neste trabalho, os alunos relatam maior uso de coerção pelo professor do que os adultos investigados.

É possível que, ao afirmar a não ocorrência de tais eventos, mesmo sem conhecimento real a respeito, os pais estejam realizando um processo de autoafirmação sobre estarem exercendo bem seus papéis de proteger os filhos. Outra hipótese pode ser a de que a confiança depositada na equipe escolar pelos pais os impedem de sequer considerar a possibilidades de que coerção esteja sendo utilizada com seus filhos. Este aspecto é ilustrado pelo seguinte relato parental, em resposta à pergunta “Você acha que os pais precisam saber o que o professor faz em sala de aula? Por quê?”:

“Acho que não necessariamente, pois ao escolher a escolha da minha filha analisei a responsabilidade dos diretores, diante disso acredito que os professores contratados são responsáveis o suficiente para ensinar minha filha, da melhor forma possível. Acredito que o professor dever ter autonomia dentro de sala de aula” (*Mãe da Copo de Leite, 33 anos, Vendas, escola privada*).

A fala dos filhos em resposta à mesma pergunta trouxe algumas ilustrações sobre o que eles pensam acerca da necessidade de monitoria parental como fator protetivo a possíveis comportamentos de coerção do professor, conforme recortes a seguir:

“(...) porque assim se não sabessem, se a professora bater na gente e se eles não soubessem ai a professora, é, dai também se eles não soubessem não tinha como agir” [sic] (*Angélica, 10 anos, 4º ano, escola privada*);

“(...) porque ai eles podem dar um jeito né, se fizer uma coisa de ruim, ah tipo castigar o aluno por uma coisa que ele fez, fez mas também não foi demais” (*Calêndula, 9 anos, 5º ano, escola pública*);

“(...) porque tem vezes que a professora, ela briga com a gente, dai os pais têm que ficar sabendo, mas às vezes a professora grita com a gente, a minha mãe pergunta todo dia se a minha professora grita comigo ou me dá tapa, e eu falo que não, porque a professora nunca briga comigo” (*Delfim, 9 anos, 3º ano, escola pública*);

“(...) porque todos os pais e mãe também eles pedem pro filho falar o que a professora fez hoje, ou amanhã, depois. Porque vai que as professoras bate no aluno” [sic] (*Edelweiss, 8 anos, 3º ano, escola pública*);

“(...) porque às vezes é deixa sem recreio sem motivo essas coisas e dai, dai vai falar para os pais os pais não sabem, dai briga só que dai é não pra brigar” (*Magnólia, 10 anos, 5º ano, escola pública*).

A monitoria parental aparece nessas falas como um elemento de suporte e proteção para a possibilidade de a criança ser exposta a eventos aversivos pelo professor. Note-se que as crianças contam com a ação dos pais nesses casos e nos quais estejam sendo vítimas de injustiças. Esse elemento também aparece no discurso dos pais, ainda que em menor frequência, como na fala a seguir.

“(...) se houver alguma espécie de agressão (verbal, física) de ambas as partes, é fundamental saber. Temos que conhecer a pessoa com que os filhos passam parte do dia. Meus filhos ‘tem’ um carinho maior por alguns professores que dão atenção, carinho, conversam, valorizam os esforços deles” (Mãe da *Flor de Lis, 39 anos, do Lar, escola pública*).

Percebe-se na fala dessa mãe a noção de que é importante estar atento a possíveis casos de coerção, tanto dos professores quanto dos filhos, pela considerável quantidade de tempo diário que as crianças passam com o professor. A importância da qualidade da relação entre esta díade é expressada nesta fala, na qual a mãe pontua que melhores vínculos são construídos quando o professor está disposto a construir uma relação mais próxima e menos coercitiva com os alunos.

Faz-se importante pontuar que *gritar*, para os filhos, foi o comportamento coercitivo docente mais emitido em relação a eles, mesmo resultado obtido na pesquisa de Koehler (2002) com alunos adolescentes na qual a categoria com maior número de ocorrência foi *gritar*, seguida por *humilhar* e *comparar depreciando*. No trabalho da autora esses comportamentos são tratados como atos de violência psicológica.

À parte da análise de concordância do relato entre pais e filhos, um dado que chama a atenção se refere ao relato das crianças sobre a frequência da emissão de comportamentos coercitivos pelo professor com seus colegas, conforme exposto na Figura 8 a seguir.

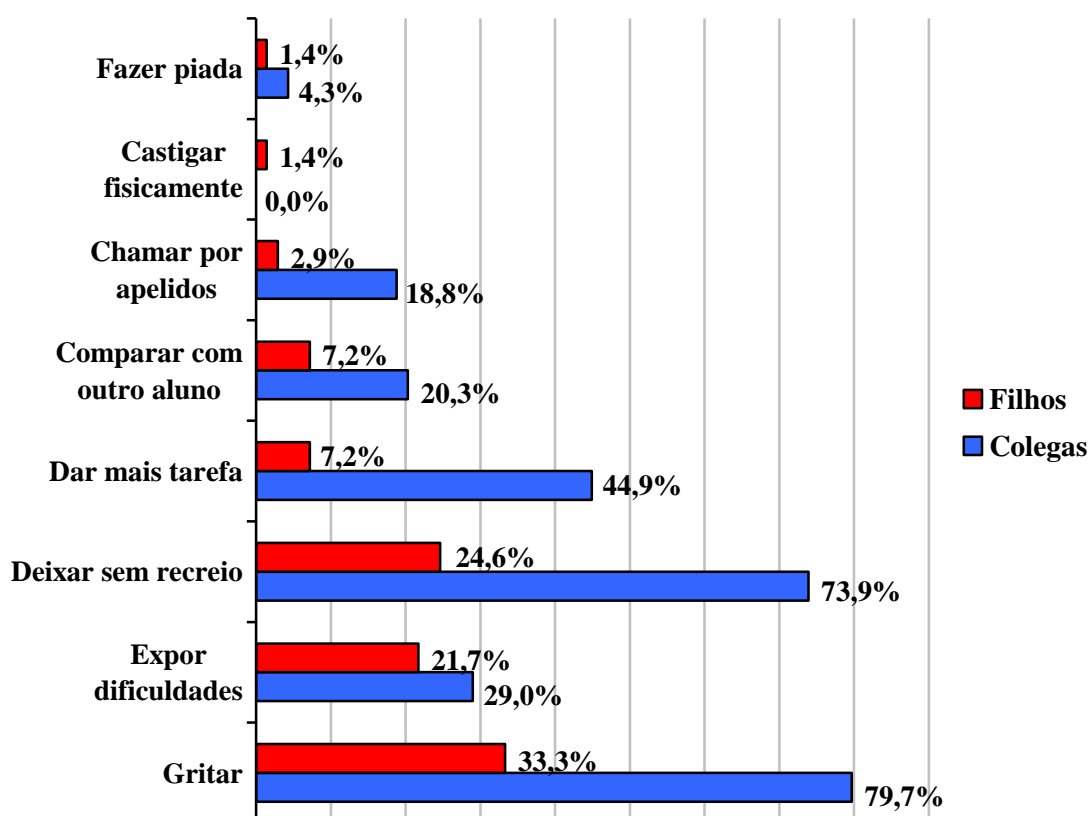


Figura 8: Comparação de percentual de emissão de comportamentos coercitivos pelo professor com as crianças participantes e com seus colegas de turma no relato destas crianças.

É possível perceber, pelos dados expostos na Figura 8, que há maior frequência de relato de emissão de comportamentos coercitivos docentes em relação aos colegas das crianças entrevistadas, do que com elas mesmas. Das crianças participantes, em uma soma geral, 79,7% relataram que seu(sua) professor(a) já *gritou* com algum colega seu de sala, 73,9% que um(a) colega já foi castigado(a) com a *retirada do recreio* e 44,9% pela *adição de tarefa extra* para fazer em casa ou em sala de aula. O maior percentual de comportamentos coercitivos emitidos com colegas do que com as próprias crianças entrevistadas gera alguns questionamentos importantes sobre hipóteses para esta divergência, uma vez que estas

crianças partilham a mesma professora. Uma delas se refere à possível existência de sentimentos de culpa, vergonha ou tristeza associados à exposição da ocorrência desses eventos com elas. Exposição essa mais facilitada quando o sujeito da coerção é um colega. É possível ainda que investidas anteriores de expressão das crianças em compartilhar experiências desse tipo com adultos tenham sido punidas ou ignoradas. Ou seja, as crianças tendem a se esquivar de possíveis punições que podem ter ocorrido no passado.

Os dados que apresentam a frequência e o percentual de emissão de comportamentos coercitivos com colegas das crianças entrevistadas são interessantes também por mostrar que, mesmo que os participantes não relatem a ocorrência em relação a eles mesmos, isso não significa que a coerção do professor seja inexistente. Como ocorre, por exemplo, com a categoria *castigar com tarefa*. Ainda que não tenha sido constatado o uso de tarefa extra como castigo no relato das crianças participantes em relação a elas mesmas nas escolas privadas, ele aparece no relato de ocorrência deste tipo de castigo com colegas dessas crianças com uma porcentagem de 25,0%. O uso de apelidos depreciativos pelo professor com colegas das crianças entrevistadas apresentou um percentual de 29,2% nas escolas privadas, enquanto que com as próprias crianças a porcentagem foi de 4,2%.

Embora entenda-se que esses são dados obtidos de maneira indireta, por meio de relato, não tendo sido feita nenhuma observação, o percentual de uso de comportamentos coercitivos utilizados pelo professor relatadas pelas crianças, em contraste com a discrepância do relato parental em relação a menor ocorrência dos mesmos comportamentos, pode sugerir uma relação entre baixa eficácia na monitoria e o uso de coerção pelo professor.

Na Figura 9, a seguir, podem ser observados as porcentagens de coerção encontradas em cada categoria, separadas por tipo de escola.

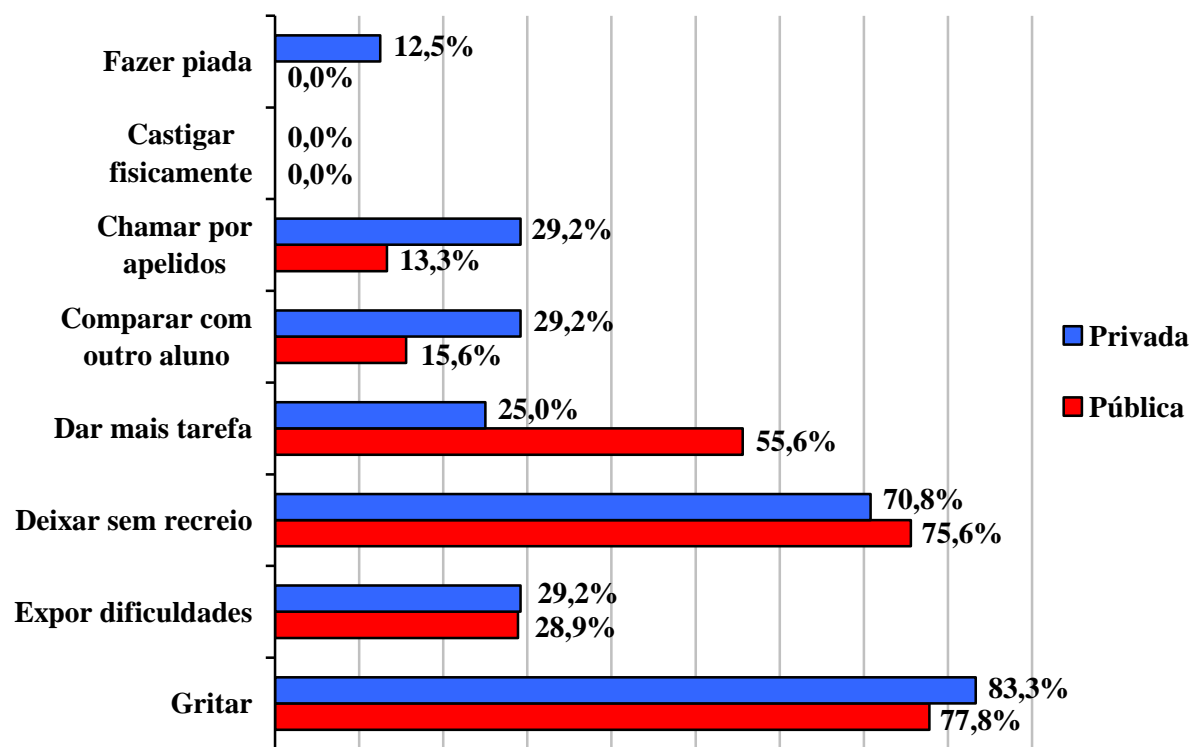


Figura 9: Emissão de comportamentos coercitivos pelo professor com colegas no relato das crianças participantes por tipo de escola.

Pode-se observar na Figura 9 que as práticas coercitivas são realidade tanto em escolas públicas, quanto privadas. Dado que concorda com os resultados de Koehler (2002). Nota-se que, principalmente práticas como castigar com mais tarefa, pela retirada de atividades de lazer como o recreio, coação ou controle pelo grito, exposição de problemas ou dificuldades e comparação de um aluno com outro, ainda permeiam o cotidiano escolar, embora apresentem diferentes frequências. Sabe-se que as relações que a criança estabelece no ambiente escolar, tanto com seus professores quanto com seus colegas, são aspectos que influenciam a sua aprendizagem (Medeiros & cols., 2003) e ainda que coerção e comunicação negativa contribuem negativamente nas relações que a criança estabelece na escola (Stasiak, 2010). Nesse sentido, ao optar por práticas coercitivas o professor está agindo em detrimento de sua relação com o aluno e, desta forma, trabalhando na contramão de um ensino efetivo.

O uso da coerção, de acordo com Sidman (1989) torna aversivo qualquer aspecto relacionado à escola. É possível que persista nesses professores a falsa crença de que práticas coercitivas motivam os alunos, como constatado no trabalho de Mola (2007), ou que o uso ocorra por receio da indisciplina discente ou perda do controle da sala (Lewis, 2001; Pereira & cols., 2004), revelando o desconhecimento de práticas coercitivas alternativas à coerção; que além de gerar vários efeitos colaterais negativos, pode levar a criança a emitir

comportamentos coercitivos em retorno para evitar a aversividade da coerção que ela sofre e nesse sentido gera-se um ciclo da coerção (Patterson, Debaryshe & Ramsey, 1989) que pode terminar com a evasão do aluno ou a demissão do professor (Skinner, 1972). Abandonar a escola pode ser a condição inicial para o envolvimento de adolescentes em comportamentos de risco (Patterson & cols., 2002).

Patterson e cols. (2002) sugerem que pais expostos a muitas condições aversivas podem ficar mais sensíveis ao descontrole emocional e, em função disso, utilizar mais eventos coercitivos. Explicação também colocada por Carmo (2009) e Sidman (1989). Pode-se pensar em uma aproximação dessa hipótese com a realidade do professor, na qual o acúmulo de contingências desfavoráveis aumenta sua irritabilidade e, assim sendo, sua tendência a usar coerção.

Os pais, de modo geral, parecem ter ciência sobre a importância do tipo de interação que o professor estabelece com o aluno, como ilustra a seguinte fala:

“A atitude em sala de aula por parte do professor *podem* trazer muitos problemas causando danos psicológicos irreversíveis à criança. Como também *podem* ajudar no futuro” [sic] (*Mãe da Cravina, escola pública*).

No entanto, eles também são cientes de que a monitoria dessa relação não é de fácil operacionalização, e por isso demanda a mediação de outras práticas como envolvimento parental e comunicação entre pais e filhos. A título de ilustração, apresenta-se a seguir duas falas de pais que representam uma visão pessimista em relação à possibilidade de se monitorar o comportamento do professor em sala.

“(...) Sim mas isso nunca será possível” (*Mãe da Dedaleira, Auxiliar de Cozinha, escola pública*);

“(...) Não tem como saber tudo que acontece” (*Mãe do Palmito, 31 anos, Designer, escola privada*).

Uma importante consideração a se fazer, no entanto, é em relação a possíveis regulamentos da escola sobre o uso de punição, não investigado nesta pesquisa. A retirada de recreio, por exemplo, pode ser uma regra estabelecida pela escola, e não pelo professor, para punir determinados comportamentos dos alunos. Nesse sentido, sugere-se importante, ao investigar as ações do professor, também identificar qual o limite de sua autonomia em relação a estratégias de ensino e manejo de comportamentos. A existência de protocolos que especifiquem critérios para a punição de alunos foi questionada pela pesquisadora para as

quatro escolas participantes após a realização da coleta, via e-mail, mas não foi obtida resposta de nenhuma delas.

Em uma síntese geral dos resultados alcançados sobre a monitoria parental acerca de possíveis comportamentos coercitivos docentes, percebeu-se que os pais assumem maior desconhecimento sobre a possibilidade de seus filhos serem expostos aos comportamentos coercitivos *gritar*, *expor dificuldades* dos alunos e *comparar* um aluno com o outro. A categoria de coerção do professor com maior nível de conhecimento relatados pelos pais foi a *castigar fisicamente*. É possível sugerir que é mais provável que os filhos contem para os pais sobre *punições físicas* que lhe tenham sido infringidas, do que quando o professor *grita* com eles ou os *compara* com os demais alunos. Os pais relataram que o comportamento coercitivo docente a que seus filhos foram expostos com mais frequência foi *retirar o recreio*. Ao se considerar as categorias citadas como de maior ocorrência por pais e filhos, percebe-se uma aproximação dos relatos. Ambos citam *gritar* e *deixar sem recreio* como as mais frequentes. No entanto, a porcentagem de pais que relatam a ocorrência desse tipo de coerção é menor do que a de filhos que relatam que tais comportamentos coercitivos foram emitidos em relação a eles. Por fim, interessante dado obtido neste trabalho faz referência ao relato das crianças sobre o uso de comportamentos coercitivos com colegas, que apresentou porcentagens maiores do que em relação a si mesmas, sugerindo a hipótese de que punições ocorridas no passado frente ao relato dessas ocorrências podem dificultar a sua expressão sobre tais fatos.

#### 5.4 Comunicação entre Pais e Filhos

Para acessar a qualidade da comunicação entre pais e filhos foram utilizadas as duas subescalas de comunicação (negativa e positiva) da Escala de Qualidade na Interação Familiar (Weber & cols., 2008). As escalas foram respondidas pelas crianças, de forma oral, podendo escolher entre os itens de resposta: *nunca ou quase nunca*, *às vezes* e *sempre ou quase sempre*. O total de questões das escalas de comunicação alcançou um alfa de  $\alpha=0,576$ , quando separados, os itens da escala negativa alcançaram  $\alpha=0,747$  e da escala positiva um alfa de  $\alpha=0,626$ . O alfa total e da escala de comunicação positiva podem ser considerados abaixo do valor recomendado (0,7), no entanto, cabe salientar que os itens de resposta dessas escalas, que no original são cinco, foram alterados para três em função da idade dos respondentes. Esse aspecto pode ter influenciado na consistência interna dos itens.

O item *“Eu costumo falar de meus sentimentos para meu pai/mãe”* apresentou correlação positiva significativa com a quantidade de filhos que os pais têm. Isso ocorre tanto nas respostas deste item em relação à mãe ( $r=0,355$ ;  $p=0,044$ ) quanto ao pai ( $r=0,269$ ;  $p=0,036$ ). Isto indica que, quanto mais filhos há na família, maiores são os índices de



expressão de sentimentos das crianças tanto para a mãe, quanto para o pai. Também o item *“Eu costumo contar as coisas ruins que me acontecem”*, neste caso só para a mãe, apresentou correlação positiva significativa com a quantidade dos filhos ( $r=0,349$ ;  $p=0,004$ ). A quantidade de filhos se correlacionou significativa e positivamente com os totais das escalas de comunicação positiva: total só da mãe ( $r=0,402$ ;  $p=0,001$ ), total só do pai ( $r=0,258$ ;  $p=0,045$ ) e totais dos pais combinados ( $r=0,388$ ;  $p=0,002$ ).

Sugere-se que famílias com mais filhos tendem a manter um diálogo mais aberto. Ou seja, mais crianças na família pode significar mais conversas, menos inibição e mais modelos positivos de comunicação. A abertura parental para uma conversa não coercitiva tem sido considerada fator de proteção para o engajamento de jovens em comportamentos de risco. Comunicação negativa e coercitiva, por outro lado, tem sido associada a esses comportamentos de risco (Nunes, 2012; Yang & cols., 2007).

Na relação entre gêneros, não foi encontrada relação significativa entre os escores de comunicação de pais e mães e também entre pais de escolas públicas e privadas ( $p>0,05$ ). No entanto, na relação entre gênero foi encontrada uma diferença significativa ( $t=2,36$ ,  $p=0,022$ ) com o item *“Meus pais costumam descontar em mim quando estão com problemas”* quando respondido em relação à mãe, as meninas obtiveram médias maiores ( $M=1,33$ ;  $p=0,621$ ) do que os meninos ( $M=1,07$ ;  $p=0,262$ ). Na pesquisa de Salvador (2007), também há maiores níveis de comunicação negativa das mães direcionadas às filhas, do que aos filhos.

A idade dos filhos obteve correlação negativa significativa com o total de comunicação negativa da mãe ( $r=-0,245$ ;  $p=0,045$ ), indicando que quanto mais velhos os filhos, menores são os índices de comunicação negativa da mãe. Na pesquisa de Tucunduva (2009) com adolescentes, a comunicação negativa materna correlacionou-se de maneira positiva com o fator idade dos adolescentes, sugerindo que há mais comunicação negativa com filhos mais velhos. Pode-se sugerir que as crianças mais velhas são as que estão mais próximas dos primeiros anos da adolescência, que pode ser a fase na qual as mães estabelecem melhores níveis de comunicação.

De modo geral, o total de comunicação negativa da mãe teve mais correlações, especialmente negativas, com itens de envolvimento parental. Também suas médias de comunicação negativa foram maiores para as mães ( $M=6,49$ ;  $dp=1,66$ ) do que para os pais ( $M=5,97$ ;  $dp=1,29$ ), mas a diferença de médias não foi significativa ( $p>0,05$ ). É preciso considerar, porém, que há um número reduzido de participantes homens nesta pesquisa. Ainda assim, convém pontuar que tradicionalmente a mãe passa mais tempo com os filhos, é mais responsável pela sua educação (Cia & cols., 2008; Faria, 2011; Gonçalves & Coimbra, 2007) e se comunica mais frequentemente com os filhos (Wagner & cols., 2002). Quando um dos

membros assume de maneira mais intensa que o outro a responsabilidade de educar os filhos há uma maior frequência interativa entre esta díade e a excessiva carga de responsabilidade aliada a maior frequência de interação pode levar a escolha de práticas educativas inadequadas (Assis, 1999). Assim, se o pai passa um período menor de tempo com os filhos, é menos provável que ele precise utilizar coerção.

Em resumo, percebeu-se que crianças de famílias com mais filhos expressam mais frequentemente seus sentimentos aos pais e mantém uma comunicação mais positiva. No relato das meninas, as mães apresentaram maiores níveis de comunicação negativa. Também com relação à mãe, filhos mais novos relataram maiores frequências de comunicação negativa. Embora não tenham sido constatadas diferenças significativas entre gêneros, as mães apresentaram mais correlações significativas do que os pais, entre itens de envolvimento e comunicação pais e filhos, o que pode sugerir que elas ainda têm um número maior de funções relacionadas à comunicação no ambiente intrafamiliar.

### **5.5 A Coerção do Professor e o Envolvimento Parental**

Os itens relacionados à percepção parental e dos filhos sobre a coerção do professor obtiveram algumas correlações com variáveis de envolvimento parental. *Dar mais tarefa como castigo* correlacionou-se negativa e significativamente com o item “*Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola*” ( $r=-0,330$ ;  $p=0,006$ ), indicando que quanto mais os pais aprovam tais comportamentos do professor, menos frequentemente eles se engajam em conversas com seus filhos sobre suas opiniões acerca da escola. Manter um diálogo aberto com os filhos, respeitando seus direitos de expressão e suas opiniões, é uma característica de pais autoritativos. Resultado de uma combinação entre exigência e responsividade, pais autoritativos cultivam um afeto positivo e perguntam com frequência a opinião dos filhos (Baumrind, 1966; Cecconello, Antoni & Koller, 2003). Vilanova e cols. (2011) concluíram em seu estudo sobre comunicação pais e filhos e sua influência no desempenho escolar que a ausência de um diálogo aberto e sincero na família mostra à criança que suas necessidades não estão sendo atendidas e contribuem para um desempenho acadêmico baixo.

A comunicação aberta, portanto, vai no sentido oposto das práticas coercitivas que fazem uso de comunicações negativas como xingamentos e ameaça e que desconsideram o posicionamento dos filhos. Essas são práticas características do estilo autoritário no qual há altos níveis de controle, baixa responsividade com pouca possibilidade de participação dos filhos e uso de punições (Baumrind, 1966). Assim, a correlação entre maior aprovação sobre *castigar com mais tarefa* e conversar menos com os filhos ilustra esta relação entre práticas

indutivas, com abertura para expressão e comunicação, e autocráticas, que apresentam rigidez e fazem uso de punição como meio de controle (Baumrind, 1966; Hoffman, 1960).

A percepção dos pais sobre a categoria *dar mais tarefa como castigo* correlacionou-se positiva e significativamente, com o item “*Quando meu(a) filho(a) traz uma prova ou trabalho pra casa, eu pergunto primeiro que nota ele(a) tirou*” ( $r=0,270$ ;  $p=0,027$ ), sugerindo que quanto mais os pais aprovam esse comportamento docente, mais frequentemente eles perguntam primeiramente pela nota de algum trabalho avaliativo que os filhos tragam para casa. Isso pode sugerir que pais que priorizam a nota apóiam mais a coerção como meio de obter melhores resultados quantitativos.

O trabalho de Mattos e Castro (2011) pode ajudar a entender esta relação. Segundo as autoras, a supervalorização da nota reflete uma manipulação docente desse sistema avaliativo que não mais avalia apenas o desempenho do aluno em certa atividade, mas também pelo seu comportamento apresentado em sala. Dessa forma, a nota é utilizada como um sistema de controle, que pode apresentar aspectos de coerção, chantagem e manipulação por parte do professor. Nesse sentido, priorizar a nota pode representar uma pressão por parte dos pais e uma manipulação por parte dos professores que se configura como uma prática coercitiva.

A categoria de comportamento coercitivo *comparar um aluno com outro* correlacionou-se negativa e significativamente com dois itens de envolvimento parental: “*Eu tento descobrir, a partir de meu(a) filho(a), o que ele(a) quer aprender*” ( $r=-0,260$ ;  $p=0,037$ ), e “*Com que frequência você analisa e discute com seu filho(a) que ele(a) os trabalhos valendo nota que ele traz pra casa?*” ( $r=-0,299$ ;  $p=0,014$ ). Pais mais favoráveis a que os alunos sejam expostos a comparações com outras crianças tendem a empenhar-se menos em descobrir os interesses acadêmicos dos filhos e analisar os seus trabalhos avaliativos.

Também a percepção dos filhos em relação à coerção do professor relacionou-se significativamente com itens de envolvimento parental. A percepção dos filhos sobre a categoria *gritar com os alunos* apresentou correlação negativa e significativa com os itens: “*Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda*” ( $r=-0,318$ ;  $p=0,008$ ), “*Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a)*” ( $r=-0,274$ ;  $p=0,023$ ), “*Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim*” ( $r=-0,282$ ;  $p=0,019$ ). Esse dado revela que os filhos são mais complacentes com esta categoria de comportamento coercitivo quando os pais compreendem menos as comunicações da escola e o que a professora espera deles e conversam menos com a professora sobre o andamento de seus filhos. Assim, quando a comunicação entre pais, professores e escola é prejudicada ocorre maiores níveis de legitimação da criança de comportamentos coercitivos do professor. Essa constatação ilustra a proximidade da prática comunicação com a percepção sobre

coerção, também sugerida pelas correlações negativas significativas entre a categoria comparar um aluno com outro e os seguintes itens de *Comunicações do Professor*: a professora “Disse-me quais são os pontos fortes e qualidades positivas de meu(a) filho(a)” ( $r=-0,261$ ;  $p=0,033$ ) e “Manteve-se informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo” ( $r=-0,278$ ;  $p=0,024$ ). Ou seja, maiores níveis de legitimação dos filhos de comportamentos coercitivos docentes ocorrem com crianças cujos pais percebem que a professora lhes fala sobre as qualidades de seus filhos e os informa sobre o que eles aprendem, menos frequentemente.

A percepção dos filhos sobre *deixar o aluno sem recreio* correlacionou-se negativa e significativamente com o item a professora “Enviou-me uma pasta contendo os trabalhos de meu(a) filho(a) feitos em sala com comentários”, pertencente à dimensão *Comunicações do Professor* ( $r=-0,261$ ;  $p=0,033$ ). Isso significa que maiores níveis de legitimação dos filhos sobre o comportamento de castigar os alunos retirando o recreio estão relacionados a menores frequências de envio de trabalhos dos alunos com comentários para acompanhamento parental.

A percepção dos filhos sobre *castigar com mais tarefa* correlacionou-se significativamente com o item “Em geral, quanto tempo por dia você (ou alguém que more em sua casa) reserva para ajudar seu(a) filho(a) em tarefas escolares?” ( $r=-0,253$ ;  $p=0,038$ ) respondido pelos pais. Crianças que legitimam mais tal comportamento docente têm pais que às auxiliam menos frequentemente em suas tarefas escolares. O mesmo ocorre com a percepção dos filhos sobre a categoria *comparar um aluno com outro* que se correlacionou negativa e significativamente com o item “Com que frequência você ajuda seu(a) filho(a) na leitura?” ( $r=-0,279$ ;  $p=0,024$ ), revelando que filhos mais complacentes com esse comportamento têm pais que reservam menos tempo para ajudar seus filhos na leitura.

De modo geral, percebe-se que filhos que aprovam mais comportamentos coercitivos docentes têm pais com menores níveis de envolvimento em auxiliar nas tarefas de casa e que percebem como menos frequente o envio de relatórios avaliativos de seus filhos. Considerado um importante fator de proteção da criança (Weber, 2007), e também o mais citado na literatura enquanto fator de proteção dentre as práticas parentais existentes (Tucunduva & Weber, 2008), sugere-se que o envolvimento parental está relacionado aos itens de percepção sobre coerção docente por proporcionar uma proximidade com a realidade da criança que a convida, de maneira não invasiva e não autoritária, a partilhar suas experiências, dificuldades e opiniões com os pais. Ao vivenciar práticas parentais positivas em casa, a criança tem a chance de perceber que há maneiras alternativas à coerção de interação, seja com pares ou com outros adultos. Gomide (2003) relata que, de outro lado, quando a criança experincia

práticas parentais coercitivas ela pode ter sua vulnerabilidade a eventos aversivos aumentada. Assim, vivenciar coerção em casa pode ser um fator contribuinte para maiores níveis de aceitação à coerção do professor pela criança.

## 5.6 A Coerção do Professor e a Comunicação entre pais e filhos

Ainda que os totais de comunicação não tenham apresentado correlação significativa com o total de percepção sobre coerção dos pais e dos filhos, algumas relações entre itens das escalas de comunicação e dos itens de percepção sobre coerção permitem uma discussão sobre as aproximações destas práticas. A estreita relação entre a monitoria parental sob possíveis comportamentos coercitivos do professor e a comunicação entre pais e filhos pode ser compreendida a partir das correlações significativas negativas encontradas entre o item da escala de comunicação “*Eu costumo contar as coisas ruins que me acontecem para meu pai*” com as percepções parentais sobre as seguintes categorias de coerção: *gritar com o aluno* ( $r=-0,252$ ;  $p=0,050$ ), *comparar um aluno com o outro* ( $r=-0,299$ ;  $p=0,018$ ) e *chamar um aluno por um apelido* ( $r=-0,299$ ;  $p=0,018$ ).

Esses resultados apontam que pais de crianças que comunicam mais os eventos aversivos que acontecem com elas para o pai aprovam menos os comportamentos coercitivos do professor. De outro lado, o item “*Eu costumo contar as coisas boas que me acontecem para minha mãe*” apresentou correlação significativa negativa com a percepção parental sobre a categoria *gritar com o aluno* ( $r=-0,248$ ;  $p=0,045$ ). Assim, mães cujos filhos comunicam mais os eventos agradáveis que lhe acontecem apresentam menores níveis de aprovação sobre o comportamento do professor de gritar com os alunos.

Os dados revelam como interações coercitivas na comunicação familiar relacionam-se com a percepção parental sobre a coerção do professor. O item “*Meus pais brigam comigo por qualquer coisa*” apresentou relação positiva significativa com as categorias *expor dificuldades* ( $r=0,278$ ;  $p=0,023$ ) e *fazer piada sobre um aluno* ( $r=0,260$ ;  $p=0,035$ ) quando se refere à mãe, e com a categoria *expor dificuldades* ( $r=0,345$ ;  $p=0,006$ ) quando se refere ao pai. Ou seja, pais que brigam com seus filhos mais frequentemente e de maneira menos criteriosa, também legitimam mais comportamentos coercitivos docentes relacionados à humilhação do aluno, como expor e fazer piada. Uma correlação também foi encontrada entre o item “*Meus pais costumam descontar em mim quando estão com problemas*”, respondido em relação à mãe, que apresentou correlação significativa positiva com a percepção parental sobre o comportamento do professor de *castigar o aluno com mais tarefa* ( $r=0,282$ ;  $p=0,021$ ). Pais com menor controle e discernimento sobre as causas de suas frustrações legitimam mais castigar o aluno com tarefa extra.

Um resultado interessante foi encontrado nas correlações significativas entre itens de comunicação e os totais de percepção sobre coerção. Foram encontradas correlações significativas positivas entre o total de percepção sobre coerção dos pais e os itens de comunicação “*Minha mãe briga comigo por qualquer coisa*” ( $r=0,264$ ;  $p=0,034$ ) e “*Minha mãe costuma descontar em mim quando estão com problemas*” ( $r=0,247$ ;  $p=0,047$ ), apontando que quanto mais os pais aprovam a coerção docente, maiores são as frequências em que a mãe briga com os filhos por qualquer razão e desconta neles os seus problemas. Ou seja, atitudes de descontrole parental em relação à comunicação estabelecida com os filhos estão associadas a maior legitimação dos pais em relação ao uso de coerção pelo professor. Cumpre pontuar que, de acordo com Weber e cols. (2003), pais que descontam nos filhos suas frustrações estão contribuindo negativamente para a autoestima dessas crianças ou adolescentes.

Em relação ao escore total de percepção dos pais sobre a coerção do professor, uma correlação negativa significativa foi encontrada com o item “*Eu costumo contar as coisas ruins que me acontecem para meu pai*” ( $r=-0,336$ ;  $p=0,009$ ), o que indica que quanto mais as crianças contam para seu pai as coisas ruins que lhe acontecem, menos os pais aprovam comportamentos coercitivos por parte dos professores. No entanto, o item “*Eu costumo contar as coisas boas que me acontecem para meu pai*” e o total de percepção sobre coerção dos filhos correlacionaram-se negativamente. Isso significa que quanto mais frequentemente as crianças contam as boas notícias e experiências para os pais, maiores são os níveis de legitimação delas em relação à coerção do professor. É possível que a convivência destas crianças em relação a eventos coercitivos com a professora as capacitou a selecionar mais frequentemente eventos bons para contar ao pai, que tendem a ser recebidos mais agradavelmente, e também, perceber como naturalizado o poder da professora de optar por práticas coercitivas, não necessitando necessariamente comunicá-las aos pais.

O trabalho de Wagner e cols. (2005) sobre práticas comunicativas entre pais e filhos adolescentes apresentou resultados neste sentido. Os adolescentes relataram ser necessário perceber o melhor momento para comunicar assuntos desagradáveis, como atentar para o humor dos pais, já os agradáveis não exigiam esta atenção. Nesse sentido, a liberação de informações positivas constante pelas crianças não implica necessariamente que elas o façam na mesma frequência com as negativas. No entanto, é preciso ressaltar que essa é uma correlação dissonante neste trabalho.

Apesar da aparente incongruência dessa última correlação, é possível sugerir que, em síntese, quanto mais abertos os pais são à expressão de eventos ruins que ocorrem com os filhos, menos eles aprovam o uso de práticas coercitivas pelo professor. Isso ilustra a

proximidade entre as práticas de comunicação e monitoria, sugerindo a comunicação como prática mediadora da monitoria parental e que, dependendo de suas características, pode associar-se com a legitimação ou reprovação da coerção do professor.

Algumas falas dos filhos, obtidas nas perguntas abertas sobre o porquê é importante os pais saberem o que o professor faz em sala, também revelam a comunicação como prática auxiliar da monitoria parental sobre comportamentos coercitivos do professor.

“(…) Porque se a pessoa faz alguma coisa ruim tem que falar com os pais eles vão tomar uma providência” (*Crisântemo, 10 anos, 5º ano, escola pública*).

“(…) Porque às vezes se o professor falar alguma coisa, se a criança não goste a criança não pode ficar quieta, ela tem que falar pra alguém” (*Pau Brasil, 9 anos, 4º ano, escola pública*).

“(…) Porque daí também se acontece alguma coisa daí o filho não conta daí ele fica triste daí não sabe o que é daí acho que é melhor contar” (*Bambu, 8 anos, 3º ano, escola privada*).

“(…) Eu conto, meu pai já veio reclamar dessa professora da manhã. Por causa que se acontece alguma coisa com a gente... E tipo ela ameaça, a professora ameaça a gente falando "A, não conta para o seu pai senão você vai tirar nota ruim, vou fazer você tirar nota ruim" (*Lírio, 9 anos, 4º ano, escola pública*).

Percebe-se que manter um diálogo acolhedor com os filhos é uma via importante para operacionalizar uma monitoria parental efetiva. As falas das crianças revelam a noção de que seus pais podem protegê-los de possíveis desvios de conduta por parte do professor.

Em síntese, as análises entre os itens destas duas práticas mostraram que pais que desaprovam mais as possíveis coerções do professor têm filhos que expressam mais frequentemente as situações ruins que lhes acontecem para a mãe. Vários itens de comunicação negativa se correlacionaram positivamente com a percepção parental sobre a coerção docente, significando que pais que se posicionaram mais a favor da coerção docente foram percebidos pelos filhos como mantendo uma comunicação mais aversiva com os filhos. Estas relações sugerem que manter um ambiente aberto à expressão de opiniões e sentimentos no ambiente familiar é uma preocupação de pais que desaprovam mais que o professor faça uso de coerção na sua prática. Ou seja, eles possivelmente acreditam nas vantagens de optar por uma abordagem positiva para a educação dos seus filhos.

## **5.7 A Comunicação entre pais e filhos e o Envolvimento Parental**

Os itens de comunicação obtiveram inúmeras correlações com os itens de envolvimento parental, sugerindo que estas práticas caminham numa mesma direção. O total

de comunicação positiva combinado pai e mãe correlacionou-se positivamente com total de envolvimento parental em casa ( $r=0,346$ ;  $p=0,011$ ). Enquanto que o total de comunicação positiva só da mãe correlacionou-se positivamente com o total de domínio parental na orientação de assuntos acadêmicos ( $r=0,437$ ;  $p=0,001$ ), com o total de envolvimento parental em casa ( $r=0,502$ ;  $p=0,001$ ), total de comunicações do professor ( $r=0,302$ ;  $p=0,015$ ) e com o total do inventário de envolvimento parental ( $r=0,493$ ;  $p=0,001$ ). Ou seja, mães com maiores níveis de comunicação positiva também são mais efetivas no auxílio aos filhos nas tarefas acadêmicas e em outras formas de envolvimento parental na vida escolar. Também se observa que quanto mais positivos são os níveis de comunicação da mãe, maiores são as frequências de comunicações do professor percebidas pelos pais. Esses resultados sugerem uma boa proximidade entre as práticas de envolvimento parental e comunicação pais, filhos e professores, especialmente relacionado à mãe.

O item “*Meus pais brigam comigo por qualquer coisa*”, relacionado à mãe, representativo da escala de comunicação negativa, correlacionou-se negativa e significativamente com os seguintes itens de envolvimento parental: “*Eu motivo meu(a) filho(a) a descobrir a causa dos erros que ele(a) comete*” ( $r=-0,336$ ;  $p=0,006$ ), “*Eu motivo meu(a) filho(a) a fazer tarefas extras para aprender coisas novas*” ( $r=-0,268$ ;  $p=0,034$ ), “*Eu tento descobrir a partir de meu(a) filho(a) o que ele(a) quer aprender*” ( $r=-0,437$ ;  $p=0,001$ ), “*Eu costumo dizer para meu(a) filho(a) que ele(a) pode tirar notas melhores se ele(a) trabalhar duro o suficiente*” ( $r=-0,260$ ;  $p=0,038$ ). Assim, quanto mais as mães demonstram uma comunicação negativa por meio de impaciência e implicância frequente com os filhos por qualquer coisa, menores são os seus níveis de envolvimento na vida escolar da criança em relação a elementos como incentivo e diálogo sobre interesses acadêmicos.

A comunicação negativa avaliada pelo item “*Meus pais brigam comigo por qualquer coisa*” em relação à mãe, apresentou ainda correlação negativa significativa com os itens: “*Com que frequência você analisa e discute com seu filho os trabalhos valendo nota que ele traz pra casa?*” ( $r=-0,329$ ;  $p=0,007$ ) e “*Quanto tempo você reserva para avaliar e corrigir o dever de casa dele(a)?*” ( $r=-0,275$ ;  $p=0,026$ ), ambos os itens se referem à dimensão de envolvimento parental em casa, revelando que mães que brigam com a criança por qualquer coisa passam menos tempo analisando as tarefas e atividades escolares dos filhos. Para Epstein e Voorhis (2001) lições de casa são um meio de estimular e direcionar uma comunicação positiva entre pais e filhos. Adicionalmente, vale lembrar que a comunicação negativa pode contribuir para a esquiva das crianças em relação às tarefas escolares (Regra, 2004; Salvador, 2007). Quando consideradas as respostas das crianças apenas em relação ao pai, o item “*Meu pai briga comigo por qualquer coisa*” relacionou-se negativa e



significativamente com o item *“Eu presto muita atenção às notas que meu filho tira”* ( $r=-0,267$ ;  $p=0,041$ ). Assim, o pai que briga mais com os filhos é menos atento ao seu desempenho acadêmico.

Contar as coisas boas que acontecem para a mãe, item representativo da escala de comunicação positiva, obteve correlação significativa positiva ( $r=0,288$ ;  $p=0,018$ ) com a idade dos filhos, ou seja, este tipo de relato ocorre mais em filhos mais velhos. Este item da escala de comunicação, quando considerado as respostas das crianças em relação à mãe, apresentou correlação positiva e significativa ( $r=0,281$ ;  $p=0,023$ ) ainda com a frequência com que os pais falam com os filhos sobre o que eles esperam de seu dever de casa. De forma não surpreendente, esse item se correlacionou positiva e significativamente ( $r=0,263$ ;  $p=0,043$ ) com o total da dimensão de envolvimento parental em casa, relevando maiores níveis de envolvimento em pais cujos filhos se sentem à vontade para falar das coisas boas que lhe acontecem. O dever de casa é uma importante ferramenta para estimular o envolvimento parental, de acordo com Epstein e Voorhis (2001), por meio dele os professores podem manter os pais informados sobre o que as crianças estão aprendendo e também envolvê-los no processo educacional formal de seus filhos.

Duas correlações significativas positivas não esperadas foram encontradas entre o item da escala de comunicação negativa: *“Meus pais costumam falar alto ou gritar comigo”*, respondido em relação ao pai, com os itens *“Eu motivo meu filho a fazer tarefas extras para aprender coisas novas”* ( $r=0,315$ ;  $p=0,016$ ) e *“Quando meu(a) filho(a) traz uma prova ou trabalho pra casa, eu pergunto primeiro que nota ele(a) tirou”* ( $r=0,270$ ;  $p=0,037$ ). Esses dados apontam que o pai que grita ou fala alto com os filhos com maior frequência, também mais frequentemente os motiva a fazer tarefas extras e pergunta sobre suas notas. Sugere-se que os comportamentos parentais de sugerir mais tarefas e priorizar as notas dentre todos os indícios de desempenho acadêmico podem indicar pais com uma exigência excessiva. Apesar da aparência contraditória, esses resultados sugerem a necessidade de pesquisas que estudem de maneira mais específica as relações entre a comunicação pais e filhos e os níveis de exigência e ansiedade parentais.

Correlações significativas negativas foram encontradas entre as respostas das crianças, em relação à mãe, do item *“Meus pais costumam descontar em mim quando estão com problemas”* com os itens *“Eu tento descobrir, a partir de meu(a) filho(a), o que ele(a) quer aprender”* ( $r=-0,390$ ;  $p=0,002$ ) e *“Eu costumo dizer para meu(a) filho(a) que ele(a) pode tirar melhores notas se ele(a) trabalhar duro o suficiente”* ( $r=-0,273$ ;  $p=0,029$ ). Quanto maior o descontrole parental acerca de suas frustrações, direcionando seus problemas às crianças, menores são as frequências de investimento da mãe em descobrir os interesses da criança, a

partir do seu relato, e de incentivo para se esforçar mais e alcançar melhores notas. Quando respondido em relação à mãe, também correlacionou-se negativa e significativamente com o comportamento parental de conversar com o filho sobre o que ele pensa da escola ( $r=-0,258$ ;  $p=0,037$ ). Ou seja, pais que costumam descontar em seus filhos quando têm problemas conversam menos com os filhos sobre suas opiniões acerca de temas escolares.

Um item de comunicação que obteve várias correlações com envolvimento, orientação parental em tarefas acadêmicas e comunicações do professor, foi “*Eu costumo contar as coisas ruins que me acontecem para meu pai/minha mãe*”, respondido em relação à mãe. As correlações encontradas, todas positivas, são expostas na Tabela 5:

**Tabela 5:** Correlações entre o item da escala de comunicação positiva “*Eu costumo contar as coisas ruins que me acontecem para /minha mãe.*” e itens de envolvimento parental

Itens de Envolvimento Parental	Eu costumo contar as coisas ruins que me acontecem para minha mãe	
	r	Sig.
Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola.	0,324	0,008**
Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim.	0,305	0,012**
Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a).	0,398	0,001**
Eu sinto que a professora do(a) meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que penso sobre a escola.	0,315	0,010**
A professora de meu(a) filho(a) age sem preconceito com a minha família.	0,278	0,024*
A professora do(a) meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela.	0,365	0,003**
Eu motivo meu(a) filho(a) a descobrir a causa dos erros que ele(a) comete.	0,363	0,003**
Eu motivo meu(a) filho(a) a fazer tarefas extras para aprender novas coisas.	0,295	0,019**
Eu presto muita atenção na melhora de meu(a) filho(a) em seu aprendizado escolar.	0,271	0,029*
Eu tento descobrir, a partir de meu(a) filho(a), o que ele(a) quer aprender.	0,321	0,010**
Quando meu(a) filho(a) comete muitos erros em uma tarefa, eu o(a) incentivo a tentar uma tarefa diferente.	0,383	0,002**
Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola?	0,390	0,001**
Com que frequência você analisa e discute com seu filho(a) que ele(a) os trabalhos valendo nota que ele traz pra casa?	0,369	0,003**
A professora de seu(a) filho(a) emitiu relatórios ou notas para mim informando o progresso do meu filho.	0,326	0,008**
A professora de meu(a) filho(a) manteve-me informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo.	0,268	0,032*
A professora de meu(a) filho(a) enviou-me informativos ou anotações para me manter informado(a) sobre a sala de aula.	0,331	0,008**

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Pode-se perceber que quanto maior a frequência em que as crianças comunicam aos pais os eventos ruins que lhe acontecem, maiores também são os níveis de comunicação

parental entre pais e professores, maiores são os investimentos parentais em orientar os filhos em seus assuntos acadêmicos e saber sobre sua experiência escolar. Faz-se relevante apontar as correlações em particular com os itens referentes à qualidade da relação e da comunicação entre pais e professores e aos investimentos comunicativos da professora para manter os pais informados sobre o desenvolvimento do aluno. Do mesmo modo, os filhos podem encontrar ambientes mais favoráveis para liberar informações sobre seu dia, que podem compreender a vivência de eventos coercitivos em sua relação com o professor, quando os pais se envolvem em sua vida escolar e se aproximam do professor.

Quando respondido em relação ao pai, o item *“Eu costumo contar as coisas ruins que me acontecem para meu pai/minha mãe”*, obteve correlações significativas positivas com a frequência com que os pais falam com os filhos sobre o que eles aprendem na escola ( $r=0,280$ ;  $p=0,032$ ) e com que os pais discutem e analisam os trabalhos escolares valendo nota dos filhos ( $r=0,275$ ;  $p=0,034$ ). Falar sobre a ocorrência de eventos aversivos para o pai é, portanto, mais frequente quando há maiores níveis de envolvimento parental na vida escolar da criança e demonstração de interesse dos pais pelas opiniões dos filhos.

A comunicação negativa operacionaliza pelos pais investigada por meio do item *“Meus pais costumam me xingar ou falar palavrões para mim”* apresentou correlações significativas negativas com o item *“Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a)”* ( $r=-0,256$ ;  $p=0,036$ ), quando respondido em relação à mãe, e com os itens *“Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim”* ( $r=-0,315$ ;  $p=0,013$ ) e *“A professora do(a) meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela”* ( $r=-0,314$ ;  $p=0,014$ ), quando respondido em relação ao pai. Resultados que demonstram que, quanto mais os pais estabelecem uma comunicação negativa por meio de xingamentos e palavrões, menos qualitativa é também a comunicação destes pais com o professor e a sua percepção em relação a ela. Sugere-se que um repertório parental pobre de comunicação pode prejudicar as possibilidades de diálogo com a equipe escolar. No entanto, é possível também hipotetizar que diante de uma postura preconceituosa do professor, os pais sentem-se menos impelidos a investir na comunicação com esse profissional.

A comunicação por meio de xingamentos e palavrões efetuada pelo pai correlacionou-se significativa e negativamente ainda com o item *“Eu presto muita atenção na melhora de meu(a) filho(a) em seu aprendizado escolar”* ( $r=-0,321$ ;  $p=0,012$ ). Esse dado suporta a hipótese de que *déficits* no repertório de comunicação dos pais podem ser considerados um fator que trabalha em detrimento da sua relação com o professor e também das possibilidades de envolvimento parental na vida escolar dos filhos.

A expressão de sentimentos dos filhos para a mãe obteve correlações significativas e positivas com diversos itens de envolvimento parental, conforme apresentado na Tabela 6, a seguir.

**Tabela 6:** Correlações entre o item da escala de comunicação positiva “*Eu costumo falar sobre meus sentimentos para minha mãe*” e itens de envolvimento parental

Itens de Envolvimento Parental	Eu costumo falar sobre meus sentimentos para minha mãe	
	r	Sig.
Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito.	0,280	0,022*
Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola.	0,349	0,004**
Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim.	0,372	0,002**
Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a).	0,443	0,001**
Eu motivo meu(a) filho(a) a descobrir a causa dos erros que ele(a) comete.	0,345	0,005**
Eu motivo meu(a) filho(a) a fazer tarefas extras para aprender novas coisas.	0,260	0,039*
Eu incentivo meu filho(a) a se sentir bem sucedido por simplesmente se esforçar em seu dever de casa.	0,333	0,007**
Quando meu(a) filho(a) comete muitos erros em uma tarefa, eu o(a) incentivo a tentar uma tarefa diferente.	0,322	0,009**
Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola?	0,290	0,020*
Com que frequência você ajuda seu(a) filho(a) na leitura?	0,252	0,046*
Em geral, quanto tempo por dia você (ou alguém que more em sua casa) reserva para ajudar seu(a) filho(a) em tarefas escolares?	0,300	0,015**
Em geral, quanto tempo por dia você (ou alguém que more em sua casa) reserva para avaliar/corrigir o dever de casa dele(a)?	0,364	0,003**
A professora de meu(a) filho(a) emitiu relatórios ou notas para mim informando o progresso do meu filho	0,292	0,018**
A professora de meu(a) filho(a) pediu para ajudar meu(a) filho(a) nos trabalhos escolares.	0,256	0,041*
A professora de meu(a) filho(a) disse-me quais são os pontos fortes e qualidades positivas de meu(a) filho(a).	0,281	0,023*
A professora de meu(a) filho(a) manteve-me informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo.	0,247	0,049*

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

As correlações mostradas na Tabela 6 sugerem que a disposição da mãe de contingências favoráveis para a expressão de sentimentos dos filhos está relacionada a melhores níveis de comunicação intrafamiliar e com os professores, de envolvimento e orientação nos temas escolares e aos investimentos comunicativos dos professores para manter os pais informados sobre o desenvolvimento dos filhos. A quantidade de itens que se correlacionou com essa variável de comunicação positiva aponta para hipóteses de que pais que cultivam um ambiente acolhedor para a expressividade dos filhos, são pais com maiores níveis de envolvimento na vida escolar dos filhos e de participação na escola. Falar sobre os

sentimentos para a mãe correlacionou-se significativa e positivamente ainda com o total do inventário de envolvimento parental ( $r=0,438$ ;  $p=0,001$ ), e com as seguintes dimensões deste inventário: domínio parental sob orientação de assuntos acadêmicos ( $r=0,349$ ;  $p=0,006$ ), envolvimento parental em casa ( $r=0,413$ ;  $p=0,001$ ) e comunicações do professor ( $r=0,270$ ;  $p=0,031$ ). Assim, sugere-se que pais mais assertivos na sua comunicação intrafamiliar podem generalizar esta habilidade para outros núcleos de interação como a escola.

Quando respondido em relação ao pai, o item “*Eu costumo falar sobre meus sentimentos para meu pai/minha mãe*” obteve menor quantidade de correlações, o que pode indicar que a mãe ainda é a maior referência quando a demanda é por expressão e acolhimento dos sentimentos dos filhos. Porém, foram encontradas algumas correlações significativas e negativas com os itens “*Eu costumo dizer para meu(a) filho(a) que ele(a) pode ser melhor que os outros se ele(a) se esforçar o suficiente*” ( $r=-0,340$ ;  $p=0,008$ ) e “*Eu costumo dizer para meu(a) filho(a) que ele(a) pode tirar melhores notas se ele(a) trabalhar duro o suficiente*” ( $r=-0,263$ ;  $p=0,044$ ).

Esses resultados apontam que o pai cujos filhos se sentem mais à vontade para expressar seus sentimentos a ele, é também um pai que incentiva menos frequentemente a evolução dos filhos quando relacionada a se sobressair aos demais alunos e a trabalhar mais arduamente para alcançar um desempenho melhor. Apesar de parecer incongruente a princípio, essas relações podem apresentar uma explicação simples. Pais que cultivam um diálogo aberto, reforçando expressão de sentimentos, são possivelmente pais que não entendem a competitividade entre os alunos como fator saudável para o bom desenvolvimento acadêmico. Esses pais, ao considerarem os sentimentos de seus filhos, podem estar mais preocupados com o desempenho individual das crianças, evitando a aversividade das comparações. Evitar associar um desempenho a quem com falta de esforço pode ser também considerado contraproducente e aversivo para esses pais.

O último item da escala de comunicação, “*Meus pais costumam me criticar de forma negativa*”, que se refere à emissão de julgamentos depreciativos e sempre pautados nas dificuldades e inadequações da criança, apresentou relações negativas significativas quando respondido em relação à mãe, com os seguintes itens: “*Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a)*” ( $r=-0,280$ ;  $p=0,022$ ) e “*Eu presto muita atenção às notas que meu(a) filho(a) tira*” ( $r=-0,276$ ;  $p=0,027$ ). Ou seja, quanto mais a mãe critica negativamente os comportamentos dos filhos, menos atenta ao seu desempenho e menos assertiva na comunicação com a professora ela tende a ser.

Foi realizado o teste *t* de Student para comparar pais e mães em relação aos itens “*Eu parablenizo meu(a) filho(a) quando ele(a) se sai melhor que os outros*” e “*Eu costumo dizer*

*para meu(a) filho(a) que ele(a) pode ser melhor que os outros se ele(a) se esforçar o suficiente*". Os pais apresentaram médias maiores em relação a parabenizar os filhos por se sobressair aos outros ( $t=-2,97$ ;  $p<0,05$ ) e dizer ao filho que com mais esforço eles podem se sobressair aos outros ( $t=-2,49$ ;  $p<0,05$ ) do que as mães. Esses dois itens têm a particularidade de tratarem ambos de uma noção de bom desempenho com base na competitividade com o desempenho de outros alunos. Para esses pais é importante não apenas se sair bem, mas se sobressair aos demais estudos. Os pais obtiveram médias significativamente maiores nesses itens do que as mães, o que pode indicar que eles preservam mais a ideia de educação enquanto preparação para a competitividade dos exames e seletivos da vida fora e após a escola.

As correlações obtidas entre os itens de comunicação e de envolvimento parental indicam a proximidade destas práticas. Essa constatação também pôde ser observada nas respostas dos pais à pergunta aberta, como no exemplo do recorte a seguir.

*"(...) para poder ajudar e às vezes a gente aprende com eles, no meu caso minha filha sempre comenta o que ela faz na escola, junto com a professora e os colegas, existe muita comunicação entre nós" (Mãe da Angélica, 34 anos, Embaladora, escola pública).*

Os resultados significativos obtidos entre os itens de comunicação e envolvimento parental ilustram, portanto, que pais que constroem um ambiente mais propício à boa comunicação e são mais habilidosos nas suas conversas com os filhos, apresentam também maiores níveis de envolvimento e frequência de orientações nas atividades acadêmicas dos filhos, sustentam uma relação mais aberta e facilitada com os professores e percebem de forma mais intensa que os professores lhes informam sobre o desenvolvimento de seus filhos na escola. A literatura aponta que os pais querem mais acesso à informação e maiores possibilidades de diálogo com os professores (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999) e que o compartilhamento de informações com os pais pela escola está relacionado a altos níveis de envolvimento parental (Rocha, 2006). Essa ânsia parental para obter informações sobre o desenvolvimento de seus filhos na escola pode ser observada também nas falas dos pais na pergunta aberta, como no exemplo a seguir:

*"A família deve ser parceira da escola/professor. Acompanhar diariamente o que seu filho(a) está aprendendo é ser uma família participativa e também ter o máximo possível de informações dos conteúdos e muita conversa com os professores" (Mãe da Hortênsia, Supervisora Escolar, escola privada).*

No sentido inverso, pais com maiores níveis de comunicação negativa também apresentam maiores dificuldades de comunicação com os professores e menor frequência de envolvimento e orientação nas atividades dos filhos, apresentando ainda percepções mais negativas em relação à professora.

Em síntese, pelas correlações obtidas entre itens de comunicação pais e filhos e envolvimento parental, percebeu-se que mães que estabelecem uma comunicação mais positiva com os filhos também se engajam mais na orientação de suas atividades escolares. De outro lado, maiores escores de comunicação negativa foram encontrados em mães que auxiliam e incentivam menos os filhos nos aspectos acadêmicos. Também o pai que briga mais frequentemente com os filhos percebeu-se menos atento ao desenvolvimento acadêmico deles. Padrões negativos de comunicação entre pais e filhos, correlacionaram-se ainda com a comunicação e percepção dos pais em relação aos professores, significando que quanto mais coercitiva a comunicação intrafamiliar estabelecida pelos pais, também mais aversivo é o diálogo entre pais e professores e mais negativo é o modo como os pais percebem esses profissionais. Assim, quando a comunicação intrafamiliar tem características coercitivas, a comunicação com a escola, as possibilidades de envolvimento e a qualidade da relação entre os principais atores envolvidos na educação das crianças pode ser prejudicada.

## **5.8 Envolvimento Parental**

A prática envolvimento parental neste trabalho foi acessada por meio do Inventário de Envolvimento Parental (Watkins, 1997) e 11 itens escalares individuais que acessam aspectos complementares relacionados aos temas envolvimento, comunicação e monitoria parental. De modo mais específico, estes itens investigam a comunicação entre pais e professores, os níveis de compreensão parental em relação às comunicações do professor e da escola e em relação às expectativas da escola e sua equipe, as características da relação pais, professores e escola e o monitoramento parental sobre o que acontece na escola por meio de iniciativas comunicativas com os filhos. Estes itens obtiveram um *Alpha* de  $\alpha=0,743$ , revelando uma boa consistência interna.

O Inventário de Envolvimento Parental de Watkins (1997) atingiu um *Alpha* de  $\alpha = 0,921$  no seu total. Salienta-se que esse instrumento encontrou uma consistência interna muito boa. Quando separadas as dimensões, foram obtidos os seguintes *Alphas*: *Domínio Parental na Orientação de Assuntos Acadêmicos* ( $\alpha=0,801$ ), *Desempenho Parental na Orientação de Assuntos Acadêmicos* ( $\alpha=0,728$ ), *Envolvimento Parental em Casa* ( $\alpha=0,887$ ) e *Comunicações do Professor* ( $\alpha=0,897$ ). Observa-se que todos alcançaram níveis muito bons de consistência interna. No estudo base de Watkins (1997) foram encontrados os seguintes *Alphas*: *Domínio*

*parental na orientação de assuntos acadêmicos ( $\alpha=0,67$ ), Desempenho parental na orientação de assuntos acadêmicos ( $\alpha=0,78$ ), Envolvimento Parental em Casa ( $\alpha=0,86$ ) e Comunicações do Professor ( $\alpha=0,92$ ).*

Os itens que investigam aspectos complementares relacionados aos temas envolvimento, comunicação e monitoria parental obtiveram correlações positivas significativas com escores totais do inventário de envolvimento parental, conforme Tabela 7.

**Tabela 7:** Correlações entre os itens complementares com os totais do Inventário de Envolvimento Parental (Watkins, 1997)

Itens Complementares	Total Domínio Parental	Total Desempenho Parental	Total Envolvimento Parental em Casa	Total Comunicações do Professor	Total Inventário
Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito.	$r=0,417$ $p= 0,001^{**}$	-	$r=0,424$ $p= 0,001^{**}$	$r=0,430$ $p= 0,001^{**}$	$r=0,504$ $p= 0,01^{**}$
Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola.	$r=0,458$ $p= 0,001^{**}$	$r=0,436$ $p= 0,001^{**}$	$r=0,348$ $p= 0,006^{**}$	$r=0,479$ $p= 0,001^{**}$	$r=0,595$ $p= 0,001^{**}$
Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda.	-	$r=0,314$ $p= 0,012^{**}$	-	$r=0,319$ $p= 0,009^{**}$	$r=0,312$ $p= 0,020^{*}$
Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a).	-	-	-	$r=0,278$ $p= 0,024^{*}$	-
Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim.	$r=0,338$ $p= 0,007^{**}$	$r=0,292$ $p= 0,019^{**}$	$r=0,302$ $p= 0,017^{**}$	$r=0,552$ $p= 0,001^{**}$	$r=0,570$ $p= 0,001^{**}$
Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a).	$r=0,309$ $p= 0,014^{**}$	-	$r=0,277$ $p= 0,029^{*}$	$r=0,442$ $p= 0,001^{**}$	$r=0,441$ $p= 0,001^{**}$
A professora de meu(a) filho(a) me convidou para assistir às aulas quando eu quisesse.	$r=0,309$ $p= 0,014^{**}$	$r=0,309$ $p= 0,014^{**}$	$r=0,309$ $p= 0,014^{**}$	$r=0,309$ $p= 0,014^{**}$	$r=0,309$ $p= 0,014^{**}$
Eu sinto que a professora do(a) meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que penso sobre a escola.	-	-	-	$r=0,469$ $p= 0,014^{**}$	$r=0,379$ $p= 0,004^{**}$
A professora do(a) meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela.	-	-	-	$r=0,380$ $p= 0,002^{**}$	$r=0,285$ $p= 0,037^{*}$

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

As atitudes parentais de colocar sua opinião caso discordem de algo que a escola fez, expressar sua opinião sobre a educação dos filhos com a professora, conversar com o filho sobre a escola e o entendimento parental sobre as expectativas da professora são os aspectos que apresentaram maiores números de correlações entre as dimensões do inventário de



envolvimento, revelando que quanto mais os pais emitem comportamentos neste sentido, maiores são os seus níveis de envolvimento parental. Também pais que percebem que a professora os convidou mais para assistirem as suas aulas são pais mais envolvidos na educação dos filhos.

Houve ainda correlações entre os itens complementares com os escores totais das Escalas de Comunicação entre Pais e Filhos. O item “*Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito*” apresentou correlação positiva significativa com o total de comunicação positiva da mãe ( $r=0,260$ ;  $p=0,034$ ), ou seja, mães que emitem mais o comportamento de ir até a escola e posicionar-se a respeito de algo que desaprovam têm maiores níveis de comunicação positiva. Também o item “*Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola*” apresentou correlação positiva ( $r=0,334$ ;  $p=0,006$ ) com esse total, indicando que mães que conversam mais com os filhos sobre suas opiniões acerca da escola têm maiores níveis de comunicação positiva.

O item “*Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim*” correlacionou-se significativa e positivamente ( $r=0,340$ ;  $p=0,005$ ) com o escore total de comunicação positiva da mãe. Assim, as mães que têm um melhor entendimento sobre as expectativas da professora em relação aos pais, também têm maiores níveis de comunicação positiva. Essa relação parece apontar para a ideia de que quando a mãe tem uma comunicação mais habilidosa a sua compreensão sobre o que a professora espera dela é facilitada.

O item “*Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a)*” obteve inúmeras correlações, sendo positivas as encontradas com o escore total de comunicação positiva pai e mãe combinado ( $r=0,378$ ;  $p=0,003$ ), e com o escore total de comunicação positiva só da mãe ( $r=0,459$ ;  $p=0,001$ ), revelando que maiores pontuações desses totais de comunicação negativa são encontradas em mães que conversam mais com a professora sobre a educação de seus filhos. De outro lado, correlações significativas negativas foram encontradas com o total de comunicação negativa pai e mãe combinados ( $r=-0,261$ ;  $p=0,044$ ), só da mãe ( $r=-0,274$ ;  $p=0,025$ ) e só do pai ( $r=-0,256$ ;  $p=0,045$ ).

O item “*A professora de meu(a) filho(a) me convidou para assistir às aulas quando eu quisesse*” correlacionou-se positiva e significativamente com o escore total de comunicação negativa do pai ( $r=0,286$ ;  $p=0,024$ ). O que significa que quanto mais os pais percebem que a professora realizou este convite, mais negativa é a comunicação do pai. Esse resultado é diferente do esperado. Pode-se sugerir como hipótese que para estes pais assistir a uma aula demanda uma reorganização de seu dia e seria, portanto, aversiva. Mas é importante pensar em mais investigações nesse sentido. Também o item “*A professora do(a) meu(a)*

*filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela*” se relacionou positivamente ( $r=0,249$ ;  $p=0,044$ ) com o escore total e comunicação positiva da mãe, revelando que mães que percebem que as professoras respeitam mais a sua família estabelecem uma melhor comunicação intrafamiliar.

Por fim, “*Eu sinto que a professora do(a) meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que penso sobre a escola*” obteve relações positivas significativas com todos os totais de comunicação positiva: pai e mãe combinados ( $r=0,350$ ;  $p=0,006$ ) só da mãe ( $r=0,256$ ;  $p=0,037$ ), e só do pai ( $r=0,290$ ;  $p=0,022$ ). Assim, quanto mais os pais percebem que a professora recebe bem suas opiniões sobre a escola, melhor a qualidade de sua comunicação intrafamiliar.

Os totais de coerção obtiveram apenas uma correlação com os itens avulsos de envolvimento parental. O item “*Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola*” apresentou correlação negativa significativa ( $r=-0,283$ ;  $p=0,021$ ) com o escore total de percepção dos pais sobre a coerção do professor. Isto significa que pais que dialogam mais com seus filhos sobre suas opiniões acerca da escola aprovam menos o uso de coerção pelo professor.

De modo geral, percebeu-se que pais que se percebem com maiores escores de envolvimento parental na educação acadêmica dos filhos também se percebem mais assertivos na sua comunicação com a equipe escolar, procuram saber sobre as opiniões dos filhos em relação à escola, entendem melhor o que as professoras esperam que eles façam e são menos receptivos em relação a possíveis práticas coercitivas docentes.

### **5.8.1 Itens complementares de Comunicação e Envolvimento Parental**

Os 11 itens que investigam aspectos complementares foram analisados individualmente em sua relação com itens das escalas de comunicação entre pais e filhos, envolvimento parental, de percepção sobre a coerção do professor respondidos por pais e filhos, e ainda com variáveis sociodemográficas. A seguir são apresentados os resultados, em termos de frequências, porcentagens, correlações e diferenças estatisticamente significativas.

#### *5.8.1.1 Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito*

Este item diz respeito à habilidade parental de expor suas opiniões sobre as atitudes que a escola tem com seu filho e apresentou correlações significativas positivas com inúmeros itens de envolvimento parental, conforme apresentado na Tabela 8 a seguir.

**Tabela 8:** Correlações entre as respostas dos pais sobre item “*Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito*” e itens complementares de envolvimento parental

Itens de Envolvimento Parental	Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito	
	r	Sig.
Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola.	0,280	0,021*
Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a).	0,275	0,022*
Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim.	0,259	0,032*
Eu sinto que a professora do(a) meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que penso sobre a escola.	0,320	0,007**
Eu motivo meu(a) filho(a) a descobrir a causa dos erros que ele(a) comete.	0,248	0,043*
Eu motivo meu(a) filho(a) a fazer tarefas extras para aprender novas coisas.	0,345	0,005**
Eu presto muita atenção na melhora de meu(a) filho(a) em seu aprendizado escolar.	0,463	0,001**
Eu tento descobrir, a partir de meu(a) filho(a), o que ele(a) quer aprender.	0,284	0,022*
Quando meu(a) filho(a) traz uma prova ou trabalho pra casa, eu pergunto primeiro que nota ele(a) tirou.	0,334	0,006**
Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola?	0,325	0,008**
Com que frequência você analisa e discute com seu filho(a) que ele(a) os trabalhos valendo nota que ele traz pra casa?	0,368	0,002**
Com que frequência você ajuda seu(a) filho(a) em matemática?	0,373	0,002**
Com que frequência você ajuda seu(a) filho(a) na leitura?	0,311	0,012**
Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre as suas expectativas em relação ao dever de casa dele(a)?	0,330	0,006**
Em geral, quanto tempo por dia você (ou alguém que more em sua casa) reserva para ajudar seu(a) filho(a) em tarefas escolares?	0,299	0,014**
Em geral, quanto tempo por dia você (ou alguém que more em sua casa) reserva para avaliar/corrigir o dever de casa dele(a)?	0,255	0,037*
A professora de meu(a) filho(a) enviou atividades para casa para que meu filho e eu fizéssemos juntos.	0,392	0,001**
A professora de meu(a) filho(a) emitiu relatórios ou notas para mim informando o progresso do meu filho.	0,265	0,030*
A professora de meu(a) filho(a) pediu para ajudar meu(a) filho(a) nos trabalhos escolares.	0,308	0,012**
A professora de meu(a) filho(a) disse-me quais são os pontos fortes e qualidades positivas de meu(a) filho(a).	0,364	0,002**
A professora de meu(a) filho(a) deu-me ideias de como ajudar meu(a) filho(a) a aprender.	0,368	0,002**
Manteve-se informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo.	0,432	0,001**
A professora de meu(a) filho(a) enviou-me informativos ou anotações para me manter informado(a) sobre a sala de aula.	0,384	0,001**

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Como pode ser observado na Tabela 8, ir até a escola e colocar sua opinião sobre uma atitude que os pais discordem correlacionou-se positivamente com itens sobre comunicação com os filhos, demonstração de interesse na vida escolar dos filhos, comunicação com a professora e percepção sobre a sua recepção acerca da opinião dos pais, com itens de domínio e desempenho parental na orientação sobre assuntos acadêmicos, de envolvimento parental em casa e de comunicações enviadas pelo professor. Assim, quanto

mais os pais se percebem indo até a escola caso discordem de algo feito com seu filho, maiores também são os níveis desses itens. Essas relações sugerem que práticas de envolvimento, comunicação e de monitoria são complementares e interdependentes e que um acompanhamento mais próximo dos pais em relação à vida escolar dos filhos está relacionado à maior segurança parental para expor opiniões e solicitar explicações da equipe escolar.

A grande maioria dos participantes (82,6%) declarou que *sempre ou quase sempre* que não concorda com algo que a escola faz em relação ao seu(a) filho(a) vai até a escola e expressa sua opinião; apenas 2,9% declararam *nunca ou quase nunca*. Essa variável apresentou relação significativa ( $\chi^2=36,22$ ;  $p<0,05$ ) com o tipo de parentesco do respondente com a criança. Dentre os participantes que *sempre ou quase sempre* vão até à escola nestes casos, 75% são mães e 17,9% são pais. Assim, as mães se percebem de maneira mais frequente emitindo o comportamento de ir até a escola se algo feito com o seu(a) filho(a) é contrário a sua opinião. Esse dado concorda com os resultados de Weber & cols. (2006), que apontou para a mãe como figura que mais se envolve na educação dos filhos. A literatura diz que, de modo geral, a mãe ainda é a principal responsável pela educação dos filhos (Cia & cols., 2008; Faria, 2011; Gonçalves & Coimbra, 2007) e que as mudanças paradigmáticas que estariam tornando as funções de mães e pais mais igualitárias em termos de atribuições, são apenas incipientes (Wagner & cols., 2002).

#### 5.8.1.2 *Eu tenho dúvidas se devo falar o que penso sobre a escola com a professora*

A análise dos percentuais dessa variável demonstra consideráveis níveis de dúvida entre os pais sobre expor sua opinião a respeito da escola. 42% dos pais relataram *às vezes* ter esse tipo de dúvida e 11,6% dizem *sempre ou quase sempre* se perceber nessa condição. Quando considerados apenas os pais de escolas públicas a porcentagem dos que relatam *às vezes* ficar em dúvida sobre este aspecto aumenta para 53,3%, contra 20,7% dos pais de escolas privadas. De modo geral, pode-se sugerir que ainda há dúvidas parentais acerca do direito de expressividade e das possibilidades de envolvimento no ambiente acadêmico. Também no estudo de Smith e cols. (2008) os resultados mostraram que os pais ficavam relutantes sobre a possibilidade de questionar ou defender os direitos de seus filhos frente aos professores ou demais profissionais da equipe escolar, diante de possíveis conflitos ocorridos. Essas relações reforçam a ideia de que a soberania da escola sobre os pais inibe o envolvimento deles e a expressão assertiva de suas opiniões sobre a educação de seus filhos. Esse item, no entanto, não obteve nenhuma correlação com os itens de envolvimento parental.

### 5.8.1.3 *Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola*

Este item representa o investimento parental de saber sobre as opiniões dos filhos sobre sua vida acadêmica e a demonstração de interesse por parte dos pais nos assuntos acadêmicos dos filhos. As correlações obtidas são apresentadas na Tabela 9, a seguir.

**Tabela 9:** Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “*Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola*” e itens de envolvimento parental

Itens de Envolvimento Parental	Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola	
	r	Sig.
Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito.	0,280	0,021*
Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda.	0,475	0,022**
Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a).	0,268	0,027*
Eu entendo de forma clara o que a professora espera de mim.	0,494	0,001**
Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora.	0,390	0,001**
Eu sinto que a professora do(a) meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que penso sobre a escola.	0,334	0,005**
A professora de meu(a) filho(a) age sem preconceito com a minha família.	0,254	0,038*
A professora do(a) meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela.	0,268	0,028*
Eu motivo meu(a) filho(a) a descobrir a causa dos erros que ele(a) comete.	0,342	0,005**
Eu motivo meu(a) filho(a) a fazer tarefas extras para aprender novas coisas.	0,307	0,014**
Eu presto muita atenção na melhora de meu(a) filho(a) em seu aprendizado.	0,250	0,043*
Eu tento descobrir, a partir de meu(a) filho(a), o que ele(a) quer aprender.	0,476	0,001**
Eu incentivo meu filho(a) a se sentir bem sucedido por simplesmente se esforçar em seu dever de casa.	0,336	0,006**
Eu presto muita atenção às notas que meu(a) filho(a) tira.	0,256	0,039*
Quando meu(a) filho(a) comete muitos erros em uma tarefa, eu o(a) incentivo a tentar uma tarefa diferente.	0,434	0,001**
Eu parablenizo meu(a) filho(a) quando ele(a) se sai melhor que os outros.	0,260	0,035*
Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola?	0,514	0,001**
Com que frequência você analisa e discute com seu filho(a) que ele(a) os trabalhos valendo nota que ele traz pra casa?	0,370	0,002**
Com que frequência você ajuda seu(a) filho(a) em matemática?	0,285	0,023*
A professora de meu(a) filho(a) enviou atividades para casa para que meu filho e eu fizéssemos juntos.	0,298	0,015**
A professora de meu(a) filho(a) emitiu relatórios ou notas para mim informando o progresso do meu filho.	0,440	0,001**
A professora de meu(a) filho(a) pediu para ajudar meu(a) filho(a) nos trabalhos.	0,343	0,005**
A professora de meu(a) filho(a) disse-me quais são os pontos fortes e qualidades positivas de meu(a) filho(a).	0,381	0,002**
A professora de meu(a) filho(a) deu-me ideias de como ajudar meu(a) filho(a) a aprender.	0,370	0,002**
A professora de meu(a) filho(a) enviou-me uma pasta contendo os trabalhos de meu(a) filho(a) feitos em sala com comentários.	0,320	0,009**
A professora de meu(a) filho(a) manteve-me informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo.	0,354	0,004**
A professora de meu(a) filho(a) enviou-me informativos ou anotações para me manter informado(a) sobre a sala de aula.	0,431	0,001**

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Neste item, 69,1% dos pais responderam *sempre ou quase sempre*. Quando considerado este dado por tipo de escola, têm-se 87,5% na escola privada e 59,1% na escola pública. O teste *t* de *Student* relevou diferença significativa entre pais de escolas públicas e privadas neste item ( $t=-3,01$ ,  $p<0,05$ ), os pais de escola privada apresentaram uma média maior ( $M=2,88$ ;  $dp=0,34$ ) do que pais de escola pública ( $M=2,52$ ;  $dp=0,63$ ).

Percebe-se nos resultados da Tabela 9, pela quantidade e diversidade de itens correlacionados positivamente com a prática parental de *conversar com o(a) filho(a) sobre suas opiniões acerca da escola*, a importância dessa iniciativa parental de ouvir os filhos. Pode-se compreender que, quanto mais os pais estão abertos às opiniões dos filhos, mais clara e próxima é a comunicação com o professor, mais assertivos são os pais ao expressar seus pensamentos para a escola e para o professor e a percepção dos pais acerca da professora também é mais qualitativa. Também os níveis de desempenho e domínio na orientação de assuntos acadêmicos pelos pais, de envolvimento parental em casa e de comunicações enviadas pelo professor são percebidos como maiores.

Ouvir as dúvidas, os relatos e as opiniões dos filhos são comportamentos que trabalham em favor de um bom desenvolvimento deles (Weber & cols., 2003). Pais envolvidos se mostram sensíveis às suas opiniões (Weber & cols., 2009), e esse envolvimento os permite ter uma melhor compreensão sobre o processo de aprendizagem e crescimento das crianças (Bhering e Siraj-Blatchford, 1999). Estudos apontam (Cia & Barham, 2009) ainda que uma maior frequência comunicativa entre pais e filhos está relacionada a um melhor repertório de habilidades sociais da criança, menores níveis de hiperatividade e problemas de comportamentos externalizantes. Nesse sentido, não apenas a qualidade, mas também a quantidade de comunicação entre esta díade pode predizer comportamentos socialmente desejáveis nas crianças.

#### 5.8.1.4 *Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda*

O entendimento parental sobre os recados da escola correlacionou-se significativamente e de maneira positiva com uma série de itens de envolvimento parental, conforme apresentação na Tabela 10, a seguir.

**Tabela 10:** Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “*Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda*” e itens complementares de envolvimento parental

Itens de Envolvimento Parental	Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda	
	r	Sig.
Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola.	0,363	0,002**
Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a).	0,349	0,003**
Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim.	0,450	0,001**
Eu sinto que a professora do(a) meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que penso sobre a escola.	0,272	0,024*
A professora de meu(a) filho(a) age sem preconceito com a minha família.	0,274	0,024*
A professora do(a) meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela.	0,472	0,001**
Eu tento descobrir, a partir de meu(a) filho(a), o que ele(a) quer aprender.	0,269	0,030*
Quando meu(a) filho(a) comete muitos erros em uma tarefa, eu o(a) incentivo a tentar uma tarefa diferente.	0,339	0,005**
A professora de meu(a) filho(a) emitiu relatórios ou notas para mim informando o progresso do meu filho.	0,320	0,008**
A professora de meu(a) filho(a) disse-me quais são os pontos fortes e qualidades positivas de meu(a) filho(a).	0,273	0,025*
A professora de meu(a) filho(a) enviou-me uma pasta contendo os trabalhos de meu(a) filho(a) feitos em sala com comentários.	0,319	0,008**
A professora de meu(a) filho(a) manteve-me informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo.	0,359	0,003**

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

A análise dos percentuais deste item apontou que 87% dos pais *sempre ou quase sempre* entendem os recados da escola. Este item apresentou correlação significativa positiva ( $r=0,320$ ;  $p=0,007$ ) com o ano em que as crianças estudam, indicando que os pais entendem mais os recados da escola quando seus filhos estão em anos mais avançados.

Conforme se observa na Tabela 10, o entendimento parental acerca dos recados da escola se correlacionou significativamente com variáveis relativas à comunicação entre pais e filhos e entre pais e professores. Quanto mais os pais entendem os recados da escola, mais eles conversam com os filhos sobre suas opiniões acerca da escola, melhor é seu entendimento sobre a expectativa dos professores sobre eles e maior é a frequência com que eles conversam com os professores sobre o rendimento do filho. Também itens que abordam a percepção parental sobre os professores e revelam, nesse sentido, a qualidade da relação entre essa díade se relacionaram com o entendimento parental sobre os recados da escola, assim, quanto melhor os pais entendem os recados da escola, mais qualitativa é sua percepção sobre o professor, em relação à sua ética relacional. Esses dados sugerem que pais cujos professores respeitam e agem sem preconceito com suas famílias de forma mais frequente, também entendem mais os recados da escola.

O entendimento parental sobre os recados da escola obteve ainda inúmeras correlações com variáveis da dimensão *Comunicações do Professor*, sugerindo que quanto melhor o entendimento dos pais sobre os recados da escola, maiores são frequências de investimentos comunicativos docentes para informar os pais sobre o desenvolvimento dos filhos. Connelly (2007) descobriu em seu estudo que quando as comunicações entre pais e professores eram mais frequentes, mais similares eram suas as percepções individuais sobre que papéis cada qual teria na educação das crianças. Smith e cols. (2008) identificaram em sua pesquisa que baixos níveis de comunicação enviados pela escola aos pais agem como um fator dificultador de envolvimento parental. O comportamento docente de enviar comunicações aos pais contribui, portanto, para a harmonia de ideias entre pais e professores, e também para o envolvimento parental na escola.

Por fim, investimentos de suporte e orientação nas demandas acadêmicas dos filhos também apresentaram relações significativas com o entendimento parental sobre os recados da escola, revelando que pais que entendem mais claramente os recados da escola, se esforçam mais em aprender sobre os interesses de estudo dos filhos e sugerem modificação de tarefa caso a criança esteja com dificuldades, com mais frequência. Em síntese, entender claramente os recados da escola está relacionado com a qualidade da comunicação que os pais mantêm com filhos e professores, com o seu investimento em entender e orientar a vivência escolar dos filhos e com a quantidade de comunicações enviadas pelo professor.

Estudos apontam que a comunicação eficiente entre família e escola é um fator promotor do bom desenvolvimento das crianças (Carvalho, 2004; Chechia & Andrade, 2005; Ditrano & Silverstein, 2006; Johnsons, Pugach & Hawkins, 2004; Rocha, 2006; Viana, 2005; Weber, 2007). A importância da comunicação entre pais e escola se mostra na sua relação estreita com qualidade da interação estabelecida entre essa díade, conforme sugerem Ferreira e Triches (2009) quando dizem que o fundamento de uma relação qualitativa entre os núcleos família e escola começa pelo estabelecimento de um sistema colaborativo de intercâmbio de informações. Em estudo com pais de crianças de zero a seis anos, professores e atendentes de uma creche, Bhering e Nez (2002) concluíram que, dependendo de como ela é realizada, a comunicação entre a família e a equipe da creche pode prejudicar a relação entre essas instâncias. De maneira especial, o modo como as informações sobre os alunos são repassadas aos pais tem influência direta nas atitudes tanto dos pais quanto de professores. Os dados correlacionais desse item concordam com esses apontamentos no sentido que reforçar a comunicação positiva como premissa para o estabelecimento de bons níveis de envolvimento parental.



### 5.8.1.5 *Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a)*

Este item investiga a habilidade parental de conversar com a professora sobre o desempenho de seus filhos na escola, e pode ser considerado, nesse sentido, uma variável de comunicação e também envolvimento parental. As correlações encontradas entre a variável conversar com a professora sobre o desempenho do filho e itens de envolvimento parental são apresentadas na Tabela 11.

**Tabela 11:** Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “*Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a)*” e itens complementares de envolvimento parental

	<b>Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a)</b>	
<b>Itens de Envolvimento Parental</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito.	0,275	0,022*
Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola.	0,268	0,027*
Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda.	0,349	0,003**
Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim.	0,537	0,001**
Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a).	0,334	0,005**
Eu sinto que a professora do(a) meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que penso sobre a escola.	0,374	0,003**
A professora do(a) meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela.	0,268	0,027*
Eu presto muita atenção na melhora de meu(a) filho(a) em seu aprendizado escolar.	0,314	0,010**
A professora de meu(a) filho(a) disse-me quais são os pontos fortes e qualidades positivas de meu(a) filho(a).	0,279	0,022*
A professora de meu(a) filho(a) deu-me ideias de como ajudar meu(a) filho(a) a aprender.	0,243	0,048*
A professora de meu(a) filho(a) manteve-me informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo.	0,381	0,002**

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Observa-se na Tabela 11 que pais que mais frequentemente conversam com a professora sobre o andamento escolar de seus filhos, também são mais assertivos em relação a expor suas opiniões à escola e ouvir as opiniões de seu filho em relação a ela, entendem melhor as comunicações da escola e o que a professora espera deles, têm uma percepção mais qualitativa em relação à professora e são mais atentos ao desempenho acadêmico dos filhos. Também o envio de comunicações pelo professor é percebido como mais frequente por pais que mantêm diálogo sobre o desempenho de seus filhos com a professora. As correlações positivas obtidas revelam o aspecto complementar das variáveis de comunicação e envolvimento parental, sugerindo ainda que iniciativas de comunicação do professor podem favorecer iniciativas de comunicação por parte dos pais. A fala de Bhering (2003) vai nesse

sentido quando a autora sugere que a ciência de que a comunicação é uma ação fomentadora de parcerias, que podem resultar em um envolvimento parental produtivo, é um aspecto necessário para o estabelecimento de uma relação colaborativa entre pais e professores.

Em uma análise dos percentuais sobre os resultados deste aspecto percebeu-se que 76,8% dos pais relataram *sempre ou quase sempre* conversar com a professora de seu(a) filho(a) sobre desempenho acadêmico, e 23,2% responderam *às vezes* emitir esse comportamento. Quando considerado o tipo de escola, a porcentagem relacionada ao *sempre ou quase sempre* conversar com a professora sobre o desempenho da criança é de 95,8% no caso de pais de escolas privadas e de 66,7% em pais de escolas públicas.

O teste *t* revelou que essa diferença é significativa ( $t=3,54$ ,  $p<0,05$ ) com média menor para pais de escolas públicas ( $M=2,67$ ;  $dp=0,48$ ) do que das escolas privadas ( $M=2,96$ ;  $dp=0,20$ ). De modo geral, foram encontrados níveis que sugerem bom envolvimento parental no cotidiano escolar e monitoria sobre as atividades acadêmicas da criança. No entanto, pode-se ponderar que, por se referirem a respostas obtidas pelo relato parental, esses resultados podem representar respostas socialmente desejáveis, ou seja, os pais respondem de acordo com as respostas que consideram socialmente aceitas e esperadas.

#### 5.8.1.6 *Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim*

Entender o que a professora espera dos pais pode influenciar os níveis de envolvimento parental na vida acadêmica dos filhos, por facilitar ou dificultar a aproximação com a escola e com os professores, e o auxílio nas tarefas escolares dos alunos. A compreensão dos pais sobre o que a professora espera deles teve correlações significativas com variáveis de envolvimento parental, conforme apresentado na Tabela 12.

**Tabela 12:** Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “*Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim*” e itens complementares de envolvimento parental

Itens de Envolvimento Parental	Eu entendo de forma clara o que a professora de meu filho espera de mim	
	r	Sig.
Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito.	0,259	0,032*
Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola.	0,494	0,001**
Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda.	0,450	0,001**
Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a).	0,537	0,001**
Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a).	0,553	0,001**
Eu sinto que a professora do(a) meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que penso sobre a escola.	0,425	0,001**
A professora de meu(a) filho(a) age sem preconceito com a minha família.	0,282	0,020*
A professora do(a) meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela.	0,383	0,001**
Eu presto muita atenção na melhora de meu(a) filho(a) em seu aprendizado escolar.	0,360	0,003**
Eu incentivo meu filho(a) a se sentir bem sucedido por simplesmente se esforçar em seu dever de casa.	0,397	0,001**
Quando meu(a) filho(a) comete muitos erros em uma tarefa, eu o(a) incentivo a tentar uma tarefa diferente.	0,282	0,022*
Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola?	0,381	0,002**
Com que frequência você analisa e discute com seu filho(a) que ele(a) os trabalhos valendo nota que ele traz pra casa?	0,291	0,017**
Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre as suas expectativas em relação ao dever de casa dele(a)?	0,381	0,001**
Com que frequência você analisa e discute com seu filho(a) que ele(a) os trabalhos valendo nota que ele traz pra casa?	0,291	0,017**
Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre as suas expectativas em relação ao dever de casa dele(a)?	0,274	0,025*
A professora de meu(a) filho(a) enviou atividades para casa para que meu filho e eu fizéssemos juntos.	0,366	0,002**
A professora de meu(a) filho(a) emitiu relatórios ou notas para mim informando o progresso do meu filho.	0,461	0,001**
A professora de meu(a) filho(a) pediu para ajudar meu(a) filho(a) nos trabalhos escolares.	0,306	0,012**
A professora de meu(a) filho(a) disse-me quais são os pontos fortes e qualidades positivas de meu(a) filho(a).	0,534	0,001**
A professora de meu(a) filho(a) deu-me ideias de como ajudar meu(a) filho(a) a aprender.	0,485	0,001**
A professora de meu(a) filho(a) enviou-me uma pasta contendo os trabalhos de meu(a) filho(a) feitos em sala com comentários.	0,265	0,030*
A professora de meu(a) filho(a) manteve-me informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo.	0,582	0,001**
A professora de meu(a) filho(a) enviou-me informativos ou anotações para me manter informado(a) sobre a sala de aula.	0,397	0,001**

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Percebe-se, pelas correlações da Tabela 12, que uma melhor compreensão parental sobre as expectativas da professora está ligada a pais mais assertivos em expor a sua opinião à equipe escolar e que percebem uma melhor recepção da professora sobre suas opiniões.

Também a atitude parental em relação à vida escolar dos filhos, por meio de conversa sobre o cotidiano escolar e envolvimento e incentivo parental nas atividades, apresenta maior intensidade quando há uma melhor compreensão dos pais sobre o que a professora espera deles. Essa compreensão se relacionou também positivamente com todos os itens da dimensão de *Comunicações do Professor*, revelando que quanto mais os pais entendem as expectativas das professoras em relação a eles, maior também é a sua percepção sobre a quantidade de comunicações enviadas pelo professor.

Em síntese, sugere-se que quando há uma melhor compreensão parental sobre as expectativas docentes há também maior abertura para um diálogo franco e acolhedor por parte dos pais para com os filhos e atitudes de respeito aos pais por parte da escola, melhor investimento parental em conhecer os aspectos da experiência dos filhos no ambiente escolar e envio mais frequente de informações aos pais pelos professores. Percebe-se que a proximidade parental com o cotidiano escolar, na forma de diálogo, auxílio, atenção e incentivo, é um fator relacionado à boa comunicação entre pais e professores. É possível que ao se aproximar das demandas escolares dos filhos as habilidades de auxílio parental sejam aprimoradas e estes se sintam mais efetivos no seu envolvimento, diminuindo a aversividade do desconhecido e da sensação de incapacidade. Outra possibilidade é de que ao conhecer melhor as demandas acadêmicas dos filhos, os pais podem desenvolver empatia pelo trabalho docente, melhorando a comunicação entre essa díade.

Na análise dos percentuais da variável “*Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim*” encontrou-se bons níveis de entendimento parental acerca das expectativas das professoras, 69,6% dos pais relataram *sempre ou quase sempre* entender claramente o que a professora espera deles, apenas 5,8% relataram *nunca ou quase nunca* ficar em dúvida nesse aspecto. Ao analisar esta questão por tipo de escola, esta porcentagem cai para 62,2% que entendem *sempre ou quase sempre* as expectativas da professora ao se considerar apenas pais de escolas públicas, e aumenta vertiginosamente para 83,3% no caso de pais de escolas privadas. Esse dado pode ser entendido melhor se considerada a variável “*Eu tenho dúvidas se devo falar o que penso sobre a escola com a professora*” que apresentou maior nível (53,3%) em pais de escolas públicas.

O entendimento parental sobre as expectativas da professora entre obteve uma diferença significativa ( $t=-2,40$ ,  $p<0,05$ ), sendo que a média de pais de escolas privadas ( $M=2,83$ ;  $dp=0,38$ ) é maior do que a média de pais de escolas públicas ( $M=2,53$ ;  $dp=0,66$ ). Pode-se sugerir que um menor entendimento parental sobre as expectativas docentes resulte em mais dúvidas parentais no processo de comunicação entre pais e professores.

### 5.8.1.7 *Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a)*

Este item representa a habilidade assertiva dos pais em expressar sua opinião para as professoras de seus filhos sobre assuntos acadêmicos. Sugere-se que a importância deste item está no posicionamento ativo e não submisso dos pais frente às decisões que a equipe escolar toma em relação à educação de seus filhos.

As correlações encontradas com itens de envolvimento parental são apresentadas na Tabela 13.

**Tabela 13:** Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “*Eu falo o que penso da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a)*” e itens complementares de envolvimento parental

Itens de Envolvimento Parental	Eu falo o que penso da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a)	
	r	Sig.
Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola.	0,390	0,001**
Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a).	0,334	0,005**
Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim.	0,553	0,001**
Eu sinto que a professora do(a) meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que penso sobre a escola.	0,478	0,001**
A professora do(a) meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela.	0,300	0,013**
Eu motivo meu(a) filho(a) a descobrir a causa dos erros que ele(a) comete.	0,283	0,020*
Eu presto muita atenção na melhora de meu(a) filho(a) em seu aprendizado escolar.	0,246	0,045*
Eu incentivo meu filho(a) a se sentir bem sucedido por simplesmente se esforçar em seu dever de casa.	0,315	0,009**
Quando meu(a) filho(a) comete muitos erros em uma tarefa, eu o(a) incentivo a tentar uma tarefa diferente.	0,273	0,029*
Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola?	0,308	0,012**
Com que frequência você analisa e discute com seu filho(a) que ele(a) os trabalhos valendo nota que ele traz pra casa?	0,282	0,035*
A professora de meu(a) filho(a) enviou atividades para casa para que meu filho e eu fizéssemos juntos.	0,367	0,002**
A professora de meu(a) filho(a) emitiu relatórios ou notas para mim informando o progresso do meu filho.	0,272	0,026*
A professora de meu(a) filho(a) pediu para ajudar meu(a) filho(a) nos trabalhos escolares.	0,290	0,018**
A professora de meu(a) filho(a) disse-me quais são os pontos fortes e qualidades positivas de meu(a) filho(a).	0,383	0,001**
A professora de meu(a) filho(a) deu-me ideias de como ajudar meu(a) filho(a) a aprender.	0,374	0,002**
A professora de meu(a) filho(a) enviou-me uma pasta contendo os trabalhos de meu(a) filho(a) feitos em sala com comentários.	0,255	0,038*
A professora de meu(a) filho(a) manteve-me informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo.	0,372	0,002**
A professora de meu(a) filho(a) enviou-me informativos ou anotações para me manter informado(a) sobre a sala de aula.	0,391	0,001**

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Observa-se na Tabela 13 que quanto mais frequente é a atitude parental de falar sobre suas opiniões sobre a educação dos filhos com a professora, maiores são os níveis de diálogo parental com os filhos sobre temas escolares, diálogo com a professora e entendimento parental sobre as informações e expectativas docentes. Também a percepção parental sobre a professora é mais qualitativa e os investimentos parentais em auxiliar e orientar os filhos em atividades acadêmicas mais frequentes. Por fim, todos os itens da dimensão *Comunicações do Professor* se correlacionaram positivamente com a atitude parental de falar o que pensa sobre a educação dos filhos para a professora. Ou seja, quando os pais expressam suas opiniões mais frequentemente para a professora, eles percebem que a professora envia informações sobre seus filhos também com mais frequência.

Na pesquisa de Bhering (2003) com pais e professores do ensino infantil e fundamental, os pais apresentaram dúvidas em dividir com os professores as suas perspectivas. Na presente pesquisa, a maioria dos pais não apresentou este tipo de dúvida. A análise dos percentuais desta variável aponta que os pais consideram ter bons níveis de expressividade sobre a educação de seu(a) filho(a) em relação à professora, sendo que 55,1% dos pais dizem *sempre ou quase sempre* se percebem dessa forma, e 29% *às vezes*.

#### 5.8.1.8 A professora de meu(a) filho(a) me convidou para assistir às aulas quando eu quisesse

Este item revelou uma alta porcentagem (84,1%) de pais que responderam *nunca ou quase nunca* terem sido convidados pela professora para assistir às aulas, o que reforça a hipótese de que há diferentes entendimentos sobre envolvimento parental que podem limitar esta prática à execução por parte dos pais de tarefas solicitadas ou sugeridas pela escola, ou ainda à troca de informações sobre demandas e desempenho dos filhos, como nos resultados encontrados por Silveira e Wagner (2009). Esta variável apresentou relação significativa com a classificação econômica dos pais ( $\chi^2=24,13$ ;  $p<0,05$ ). Dentre os pais que responderam que a professora *nunca ou quase nunca* os convidou para assistir às suas aulas, 62,6% são da classe C1, 18,9% da C2 e 18,9% da B2. Assim, os pais que menos foram convidados pela professora para assistir a sua aula pertencem às classes sociais mais baixas.

Ser convidado pela professora para assistir às aulas correlacionou-se positiva e significativamente ( $r=0,279$ ;  $p=0,020$ ) com a variável “*Eu sinto que a professora do(a) meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que penso sobre a escola*”. Revelando que quanto mais as professoras fazem tal convite, mais os pais percebem que elas gostam que eles expressem suas opiniões sobre a escola. Este item se correlacionou ainda, positiva e significativamente com os seguintes itens da dimensão *Comunicações do Professor*: “Enviou

atividades para casa para que meu filho e eu fizéssemos juntos” ( $r=0,255$ ;  $p=0,037$ ), “*Pedi para ajudar meu(a) filho(a) nos trabalhos escolares*” ( $r=0,309$ ;  $p=0,012$ ), “*Deu-me ideias de como ajudar meu(a) filho(a) a aprender*” ( $r=0,257$ ;  $p=0,035$ ), “*Enviou-me uma pasta contendo os trabalhos de meu(a) filho(a) feitos em sala com comentários*” ( $r=0,241$ ;  $p=0,050$ ). Estas correlações mostram que quanto mais as professoras convidam os pais para assistirem a uma aula, mais frequente são as comunicações enviadas por elas os informando sobre o desenvolvimento acadêmico dos filhos, na percepção dos pais.

De modo geral, percebe-se que a prática de convidar os pais para assistir às aulas ainda não é muito frequente entre os professores dos filhos desta pesquisa, considerando a percepção parental sobre o tema. Sugere-se que esse aspecto represente a rígida delimitação de territórios do professor e territórios dos pais, na qual a sala de aula é considerada de domínio exclusivo do professor. Tal rigidez trabalha em detrimento da relação família e escola (Biesdorf, 2011; Chechia & Andrade, 2005; Oliveira, 2002; Varani & Silva, 2010; Viana, 2005) e pode representar a soberania da escola frente ao processo educativo escolar (Silveira & Wagner, 2009), considerando assim tais visitas como intromissão dos pais na instância escolar (Oliveira, 2002). No trabalho de Smith e cols. (2008) os autores identificaram uma postura submissa dos pais que relataram receio de expor suas opiniões e defender os direitos de seus filhos. Para eles, os professores eram considerados figuras de autoridade em função de seu grande conhecimento e poder.

A fala de uma mãe, que também é educadora, exemplifica essa demarcação de territórios.

“(...) os pais precisam acompanhar seus filhos nos estudos, mas não se ‘meter’ no trabalho pedagógico da professora, ela é a autoridade em seu trabalho” (*Mãe do Nogueira, Professora, escola pública*).

Ribeiro e Andrade (2006), em trabalho com agentes escolares e pais de alunos dos anos iniciais de escolas públicas encontraram pais assumindo uma posição submissa e cumpridora de deveres e recomendações, ainda que tais orientações fossem incompatíveis com a realidade de suas famílias. Quando ocorriam problemas disciplinares dos filhos, a relação entre família e escola sofria uma pressão que culminava no afastamento dos pais da escola. Na pesquisa dos autores foi encontrada, portanto, uma postura soberana da escola em relação aos pais, os agentes escolares relataram que os pais que mais precisariam participar, menos o faziam, sem se atentar para o fato de que a condição aversiva a que eles estavam expostos contribuía para o seu distanciamento, excluindo-os da escola. Zenhas (2010) sugere que apenas alegar que os pais que mais precisam ir à escola no geral não o fazem pode

colaborar para uma análise superficial deste fenômeno, pois com frequência os pais que comparecem menos na escola a percebem como um ambiente aversivo, para o qual só são convidados a visitar quando há problemas de comportamento dos filhos e que mantém ainda uma linguagem distante da sua realidade.

Ocorre neste caso com os pais, a mesma situação observada com alunos no estudo de Viecili e Medeiros (2002b) na qual atenção mais negativa era reservada aos alunos que mais precisavam, afastando-os ainda do processo de aprendizagem. Também no trabalho de Alvarenga e Piccinini (2001) mães de crianças com problemas de comportamento usavam mais práticas coercitivas do que as mães de crianças sem queixas clínicas. Assim como as crianças com problemas de aprendizagem e de comportamento destas duas pesquisas, pode ocorrer que o ambiente escolar represente para os pais uma condição aversiva, por serem chamados a visitá-lo apenas quando ocorrem problemas com seus filhos.

Convidar os pais para assistir a uma aula, ou alguma atividade rotineira específica, é uma boa alternativa para romper com a noção de que pais só vão à escola quando há algum problema com seus filhos. Em sua pesquisa com pais de classe média e média alta sobre envolvimento parental, Fevorini e Lomônaco (2009) concluíram que convidar os pais para assistirem ou participarem ativamente dos produtos gerados nas aulas é uma boa oportunidade para fomentar o envolvimento parental na escola, justamente porque dessa forma os pais podem ir à escola em função de fatores positivos.

#### *5.8.1.9 Eu sinto que a professora de meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que eu penso sobre a escola*

Este item investiga a percepção dos pais sobre a receptividade da professora em relação a suas opiniões. O modo como a professora acolhe a expressão parental pode ser um fator dificultador ou facilitador da aproximação destes atores, e neste sentido favorecer ou trabalhar em detrimento da monitoria e do envolvimento parental na escola. Esse item obteve inúmeras correlações positivas que são apresentadas na Tabela 14, a seguir.



**Tabela 14:** Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “*Eu sinto que a professora de meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que eu penso sobre a escola*” e itens complementares de envolvimento parental

Itens de Envolvimento Parental	Eu sinto que a professora de meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que eu penso sobre a escola	
	r	Sig.
Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito.	0,320	0,007**
Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola.	0,334	0,005**
Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda.	0,272	0,024*
Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a).	0,374	0,002**
Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim.	0,425	0,001**
Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a).	0,478	0,001**
A professora de meu(a) filho(a) me convidou para assistir às aulas quando eu quisesse.	0,279	0,020*
A professora do(a) meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela.	0,374	0,002**
Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola?	0,364	0,003**
A professora de meu(a) filho(a) enviou atividades para casa para que meu filho e eu fizéssemos juntos.	0,362	0,003**
A professora de meu(a) filho(a) pediu para ajudar meu(a) filho(a) nos trabalhos escolares.	0,258	0,037*
A professora de meu(a) filho(a) disse-me quais são os pontos fortes e qualidades positivas de meu(a) filho(a).	0,368	0,002**
A professora de meu(a) filho(a) deu-me ideias de como ajudar meu(a) filho(a) a aprender.	0,530	0,001**
A professora de meu(a) filho(a) enviou-me uma pasta contendo os trabalhos de meu(a) filho(a) feitos em sala com comentários.	0,300	0,014**
A professora de meu(a) filho(a) manteve-me informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo.	0,456	0,001**
A professora de meu(a) filho(a) enviou-me informativos ou anotações para me manter informado(a) sobre a sala de aula.	0,363	0,003**

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Observa-se, pela Tabela 14, que quanto mais intensa a percepção parental sobre a professora de seus filhos gostar de ouvir suas opiniões sobre a escola, maiores também são os níveis de entendimento dos pais sobre recados da escola e sobre as expectativas da professora, mais frequentes são os diálogos que os pais mantêm com a professora sobre o rendimento escolar dos filhos e também com os filhos sobre suas ideias acerca da escola. Também a percepção parental sobre a professora, sobre a forma como ela trata sua família, é mais positiva. Para Sanders e Epstein (1998) a atitude dos professores e também dos pais, em relação à parceria escola/família pode ser um obstáculo na efetivação de um projeto de envolvimento parental.

O envio de informações sobre desempenho da criança e a sugestão de ideias sobre como os pais podem ajudar os filhos neste aspecto, por exemplo, também foram percebidos

como mais frequentes por pais que percebem que a professora gosta quando eles expressam suas opiniões. Em síntese, a percepção dos pais sobre como suas opiniões são acolhidas pela professora tem relação com maiores níveis de diálogo com a professora, de envolvimento parental e frequência de envio de comunicações pelo professor. O comportamento dos professores, e demais profissionais da equipe escolar, pode funcionar como dificultador do envolvimento parental nas atividades acadêmicas dos filhos (Soares & cols., 2004), a manutenção de uma relação não aversiva entre pais e professores pode ser uma premissa fundamental para se pensar em estratégias colaborativas entre estes atores. Para tanto, parece ser fundamental que a professora permita que os pais se envolvam de forma mais ativa, e menos submissa (Fevorini & Lomônaco, 2009), e demonstrar empatia e consideração pela opinião parental é um importante aspecto a se considerar quando se fala em colaboração bilateral.

Nesta variável a porcentagem do item de resposta *nunca ou quase nunca* mostrou-se um pouco maior (21,7%), às vezes obteve 34,8%, a soma desses itens ultrapassa a metade dos participantes que dizem *nunca ou quase nunca* ou apenas *às vezes* percebem que a professora gosta de ouvir a sua opinião sobre a escola. Esse dado sugere que a existência de abertura para o diálogo por parte da professora não significa necessariamente uma atitude tranquila em relação ao recebimento de críticas. Sugere ainda que as características do acolhimento docente da opinião parental podem estar condicionadas aos conteúdos abordados em sala ou se dar em função de regras da escola, não por iniciativa docente.

As opiniões de pais assertivos podem não ser bem recebidas pelas professoras dependendo de como estas encaram as características, limites e possibilidades do envolvimento parental na escola. Villas Boas (2013) fala sobre a imagem negativa do papel parental na perspectiva dos docentes, que acreditam que os problemas que os alunos apresentam em sala são reflexo de fatores relacionados ao núcleo familiar. Os professores que apresentam esta perspectiva acreditam que os pais veem a escola como única instância responsável pela educação das crianças. Sugere-se que este tipo de crença docente sobre o papel familiar pode dificultar a abertura do professor para um diálogo bidirecional com os pais, trabalhando também desta forma em detrimento das possibilidades de envolvimento parental. Assim como a escola, também a família não pode ser culpabilizada de maneira exclusiva pelos problemas e dificuldades dos filhos (Varani & Silva, 2010).

Na pesquisa de Bhering (2003) os pais revelaram certa descrença de que os professores aceitariam seu envolvimento parental em auxiliar os filhos nas tarefas de casa de maneira positiva, e esses pais ficavam, portanto, na dúvida se deveriam partilhar de suas opiniões com as professoras. Sugere-se que a antecipação de uma reação negativa por parte

das professoras, em relação à perspectiva parental sobre aspectos da educação de seus filhos, torna dificultada a comunicação entre essa díade e tímidas as iniciativas parentais neste sentido.

#### 5.8.2.0 A professora de meu(a) filho(a) age sem preconceito com a minha família

Os percentuais obtidos neste item podem ser lidos de duas formas, é possível ressaltar a alta porcentagem (77,9%) de pais que assinalaram que a professora age *sempre ou quase sempre* sem preconceito com a sua família, ou focar os 14,7% respondentes que assinalaram *nunca ou quase nunca* neste item. Sendo o preconceito uma prática que incide na dignidade e fere direitos humanos, e sendo ainda o professor, assim como os pais, importante modelo de cidadania para as crianças, sugere-se que a segunda opção merece uma atenção maior. Nas perguntas abertas direcionadas aos pais emergiram respostas que apontam para uma preocupação que seus filhos não sejam alvos de discriminação, como na fala a seguir.

“Sim, com certeza. Temos que saber o que acontece em sala de aula, porque às vezes o professor (sem querer, às vezes) prioriza alguns alunos e não dá a mesma atenção aos outros” (*Mãe da Flor de Lis, 39 anos, do Lar, escola pública*).

A discriminação é apontada pelos alunos no trabalho de Gabrielli e Pelá (2004) como sinal de desrespeito e desconsideração por parte do professor, juntamente com exposição e humilhação. As práticas discriminatórias, de acordo com Viecili e Medeiros (2002a; 2002b) estão fortemente arraigadas no sistema escolar e podem se apresentar de diferentes maneiras, que vão desde a separação física por carteiras de alunos com fracasso escolar até diferenciação pela posição socioeconômica das famílias.

A percepção parental de que a professora age sem preconceito com sua família se correlacionou positiva e significativamente com as práticas parentais de conversar com o(a) filho(a) sobre suas opiniões acerca da escola ( $r=0,254$ ;  $p=0,038$ ) e incentivar o(a) filho(a) a mudar de tarefa quando apresentam dificuldades ( $r=0,331$ ;  $p=0,007$ ). Essas correlações sugerem que quando os pais percebem mais intensamente que a professora os trata com respeito, também suas práticas de auxílio e compreensão parental em relação à vivência escolar dos filhos são mais frequentes. Esse item se relacionou, de maneira positiva e significativa, com a compreensão parental sobre as comunicações da escola ( $r=0,274$ ;  $p=0,024$ ) e as expectativas da professora ( $r=0,282$ ;  $p=0,020$ ), revelando que quando os pais têm uma percepção mais qualitativa sobre como a professora trata sua família, melhor é a sua compreensão acerca das comunicações emitidas pela equipe escolar.

Por fim, “*A professora do(a) meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela*” também obteve relação positiva significativa ( $r=0,556$ ;  $p=0,001$ ) com este item, sugerindo que quanto mais os pais percebem que a professora age sem preconceito com sua família, mais eles também percebem que a professora respeita os valores de sua família.

Na pesquisa de Viecili e Medeiros (2002) sobre as implicações da coerção do professor, os pesquisadores encontraram a ocorrência de pré-conceito dos professores com alunos com histórico de fracasso escolar. A estas crianças eram reservadas interações aversivas, o estudo revelou que suporte e atenção só eram dados a elas em situações aversivas. Pode ocorrer, nesse contexto, a situação descrita por Weber e cols. (2004), na qual essas contingências aversivas estabelecem tal punição como estímulo discriminativo que sinaliza o acesso à consequência “receber atenção”, ainda que uma atenção negativa. A preocupação parental com que o tratamento de sua família não apresente sinais de preconceito e discriminação é, portanto, mais do que legítima dada sua conexão com a vivência acadêmica dos filhos, suas correlações positivas com itens de envolvimento parental e, acima de tudo, com os direitos de toda pessoa de não sofrer discriminação.

#### *5.8.2.1 A professora de meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela*

Este item investiga a percepção dos pais sobre o tratamento que a professora dá aos seus filhos em termos de respeito à singularidade de valores e crenças de sua família. As correlações obtidas entre este item e os de envolvimento parental, são apresentadas a seguir, na Tabela 15.

**Tabela 15:** Correlações entre as respostas dos pais sobre o item “A professora de meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela” e itens complementares de envolvimento parental

Itens de Envolvimento Parental	A professora de meu(a) filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela	
	r	Sig.
Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola.	0,269	0,028*
Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda.	0,472	0,001**
Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a).	0,268	0,027*
Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim.	0,383	0,001**
Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a).	0,300	0,013**
Eu sinto que a professora do(a) meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que penso sobre a escola	0,374	0,002**
A professora de meu(a) filho(a) age sem preconceito com a minha família.	0,556	0,001**
Eu incentivo meu filho(a) a se sentir bem sucedido por simplesmente se esforçar em seu dever de casa.	0,304	0,013**
A professora de meu(a) filho(a) enviou atividades para casa para que meu filho e eu fizéssemos juntos.	0,338	0,006**
A professora de meu(a) filho(a) pediu para ajudar meu(a) filho(a) nos trabalhos escolares.	0,273	0,027*
Pedi para ajudar meu(a) filho(a) nos trabalhos escolares.	0,292	0,018**
A professora de meu(a) filho(a) disse-me quais são os pontos fortes e qualidades positivas de meu(a) filho(a).	0,377	0,002**
A professora de meu(a) filho(a) deu-me ideias de como ajudar meu(a) filho(a) a aprender.	0,329	0,007**
A professora de meu(a) filho(a) manteve-me informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo.	0,312	0,011**

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Percebe-se, pelas correlações da Tabela 15, que quando os pais sentem mais intensamente que a professora respeita os valores de sua família, também mais qualitativo é seu entendimento sobre as comunicações da equipe escolar, os níveis de diálogo dos pais em relação ao professor, a percepção parental dos pais sobre o tratamento da professora em relação a sua família é mais positivo, os níveis de envolvimento parental são maiores, assim como a frequência das comunicações do professor percebida pelos pais. A preocupação parental relativa aos valores trabalhados em sala de aula também apareceu nas respostas dos pais às perguntas abertas:

“É necessário saber como é o comportamento do professor diante todas as crianças para que não seja ‘transmitido’ a minha filha valores opostos aos passados em casa”  
(Mãe da Mosquitinho, 36 anos, escola privada).

Respeitar os valores das famílias demanda que o professor, primeiramente os conheça. Daí a importância de se cultivar relações próximas que permita aos professores conhecer a realidade de cada família. Para Reis (2008) o estabelecimento, pelo professor, de um padrão de proximidade com os pais, baseado no conhecimento sobre a realidade familiar de cada aluno é um fator que se associa a altos níveis de envolvimento parental na educação. Entende-se que em uma turma grande, também grande é a dificuldade do professor em conhecer cada aluno e sua família. Porém, sugere-se que ao manter abertas e diversas as possibilidades de diálogo e estratégias de envolvimento parental, essa tarefa pode ser facilitada por contar com a colaboração mais provável dos pais.

A análise percentual deste item mostrou que 91,2% dos pais acham que *sempre ou quase sempre* há respeito aos valores da sua família pela professora de seus filhos. De modo geral, os resultados desse item apontam para a existência de uma preocupação dos pais com os valores trabalhados na escola e a similaridade destes com os ensinados no ambiente familiar.

Em síntese, os itens do inventário de envolvimento parental obtiveram correlações com inúmeras variáveis, em particular com os 11 itens complementares que se referem à comunicação com a equipe escolar, comunicação entre pais e professores, os níveis de compreensão parental em relação às comunicações e em relação às expectativas da escola e sua equipe, as características da relação pais, professores e escola e o monitoramento parental sobre o que acontece na escola por meio de iniciativas comunicativas com os filhos.

Percebeu-se que pais que estabelecem uma relação mais próxima dos filhos, ficando atentos, provendo suporte e ouvindo suas opiniões em relação a sua vida acadêmica, percebem-se mais confiantes para expor suas opiniões sobre temas da educação escolar de seus filhos com a equipe escolar. Os pais de escolas privadas conversam mais com a professora de seus filhos sobre desempenho e entendem com mais frequência o que a professora espera deles. No entanto, ainda há pais que expressam ter dúvida quanto ao seu direito de opinar sobre a escola. Constatou-se, ainda, que quanto melhor é a compreensão dos pais sobre as comunicações da escola, mais positiva é sua percepção sobre a professora.

O inverso também foi percebido, pais cujos professores de seus filhos respeitam e agem mais sem preconceito com suas famílias, também compreendem melhor as comunicações das escolas. As correlações obtidas entre os itens complementares de comunicação e envolvimento e os itens de envolvimento parental parecem sugerir que o envolvimento parental na vida escolar dos filhos relaciona-se com a qualidade e a frequência das comunicações do professor e da escola e pelo modo como esses profissionais acolhem e tratam seus filhos e sua família.

Algumas variáveis demográficas também apresentaram correlações com itens do inventário de envolvimento parental. O item “*Eu presto muita atenção às notas que meu(a) filho(a) tira*” apresentou correlação significativa positiva com a idade dos filhos ( $r=0,408$ ;  $p=0,001$ ), o que significa que quanto maior idade as crianças têm, mais os pais são atentos às suas notas. Porém, o item a professora de meu(a) filho(a) “*Enviou atividades para casa para que meu filho e eu fizéssemos juntos*” apresentou relação negativa significativa com a idade ( $r=-0,298$ ;  $p=0,014$ ), ou seja, os pais tendem a perceber que as professoras de filhos mais novos enviam mais atividades para serem feitas junto com as crianças. Analisando as duas correlações, sugere-se que crianças mais velhas têm uma maior preocupação com avaliações quantitativas e, devido à crescente complexidade de seus conteúdos e a uma expectativa parental de que desenvolvam autonomia em suas vidas acadêmicas, a cooperatividade parental nas tarefas diminui ao passar dos anos.

Outro item correlacionado negativa e significativamente à idade da criança foi: a professora de meu(a) filho(a) “*Disse-me quais são os pontos fortes e qualidades positivas de meu(a) filho(a)*” ( $r=-0,249$ ;  $p=0,042$ ). Assim, pais de crianças mais velhas percebem menos que a professora lhes fala sobre as principais potencialidades de seus filhos. Sugere-se que também nessa correlação apareça a influência de uma diferenciação avaliativa que tende a ficar mais quantitativa com o decorrer dos anos escolares.

O item “*Eu motivo meu(a) filho(a) a fazer tarefas extras para aprender coisas novas*” e o tipo de escola apresentaram relação significativa ( $\chi^2=10,77$ ;  $p<0,05$ ), conforme pode ser observado na Figura 10.

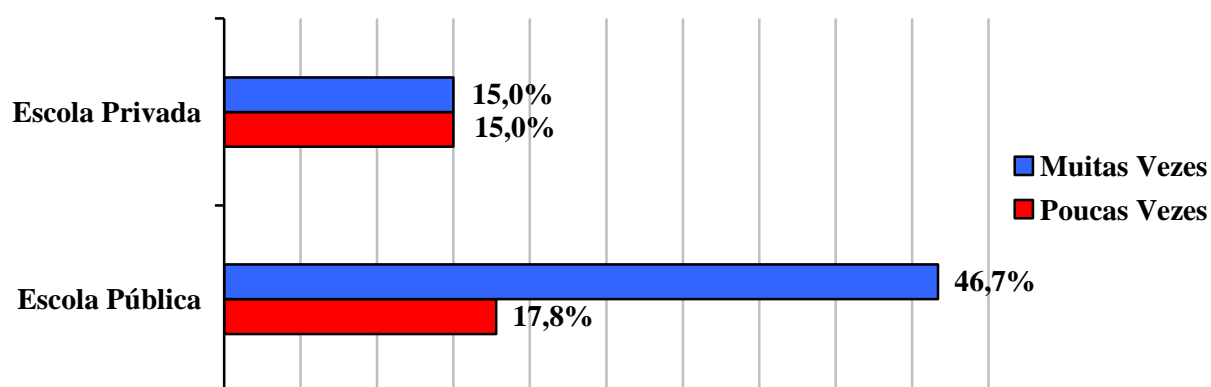


Figura 10: Relação entre o item de envolvimento parental “*Eu motivo meu(a) filho(a) a fazer tarefas extras para aprender coisas novas*” e o tipo de escola ( $\chi^2=10,77$ ;  $p<0,05$ ).

Dentre os pais que motivam o(a) filho(a) a realizar tarefas extras *muitas vezes*, 15,0% são de escolas privadas e 46,7% de escolas públicas. Assim, percebe-se em pais da escola pública uma tendência a motivar os filhos a se engajar em tarefas extras para aprender coisas novas mais frequentemente. “*Eu motivo meu(a) filho(a) a fazer tarefas extras para aprender coisas novas*” também apresentou relação significativa ( $\chi^2=16,17$ ;  $p<0,05$ ) com a idade dos pais. Dentre os pais que motivam o(a) filho(a) nesta direção *muitas vezes*, 89,5% encontra-se na faixa etária de 30 a 45 anos e 10,5% têm mais de 60 anos.

O item “*Eu presto muita atenção na melhora de meu(a) filho(a) em seu aprendizado escolar*” apresentou relação significativa ( $\chi^2=17,39$ ;  $p<0,05$ ) com a variável idade dos pais, conforme apresentado na Figura 11.

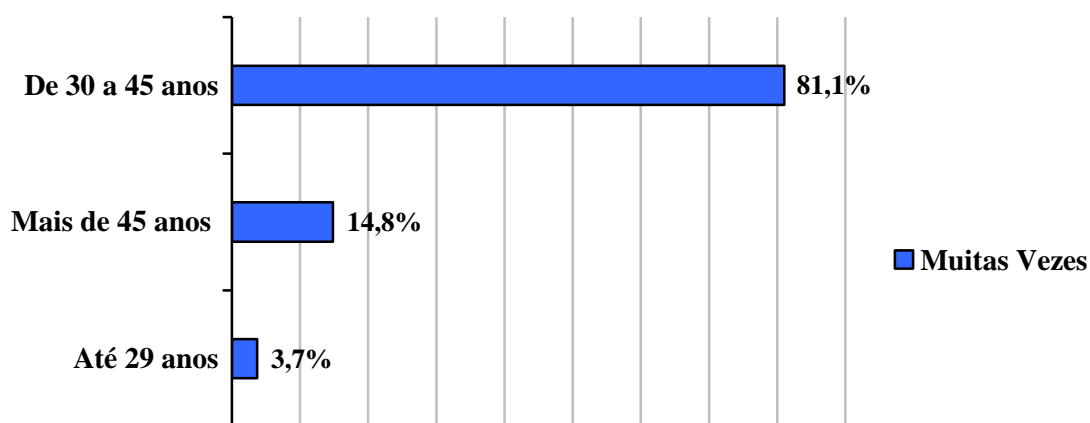


Figura 11: Relação entre o item de envolvimento parental “*Eu presto muita atenção na melhora de meu(a) filho(a) em seu aprendizado escolar*” e a idade dos pais ( $\chi^2=17,39$ ;  $p<0,05$ ).

Observa-se que dentre os pais que relatam prestar atenção na melhora escolar do(a) filho(a) *muitas vezes*, 81,5% têm idade entre 30 e 45 anos, 14,8% têm mais de 45 e 3,7% menos até 29. Nesse sentido, pais em uma idade intermediária tendem a ser mais atentos ao desenvolvimento acadêmico dos filhos. O mesmo ocorre com a variável “*Com que frequência você fala com seu(a) filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola*”, item de envolvimento parental, que obteve relação significativa ( $X^2=20,76$ ;  $p<0,05$ ) com a idade dos pais. Dentre os pais que relatam falar com o(a) filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo *muitas vezes*, 88,8% têm idade entre 30 e 45 anos e 11,1% têm mais de 45.

O desconhecimento sobre o que os filhos estão aprendendo na escola é considerado um fator capaz de dificultar o envolvimento parental nas atividades escolares dos filhos (Soares & cols., 2004). A importância desse conhecimento apareceu também nos discursos dos pais na pergunta aberta, como nos recortes a seguir.



“(...) precisamos estar cientes dos assuntos que são abordados em sala de aula!”  
(Mãe da Flor de Laranjeira, 33 anos, escola pública);

“(...) pq é importante saber o que os filhos tão aprendendo hoje em dia” (Irmão da Violeta, 19 anos, Auxiliar de Produção, escola pública).

Nota-se que os pais têm a noção de que monitorar o que os filhos aprendem é importante para o seu bom desenvolvimento acadêmico. Assim, delimitar a prática pedagógica de forma rígida, afastando os pais da possibilidade de conhecê-la e se expressar sobre o assunto parece ser contraproducente por trabalhar na contramão do envolvimento parental.

Também a variável quantidade de filhos apresentou relação significativa ( $\chi^2=18,35$ ;  $p<0,05$ ) com que frequência que os pais ajudam seu(a) filho(a) na leitura, como pode ser observado na Figura 12.

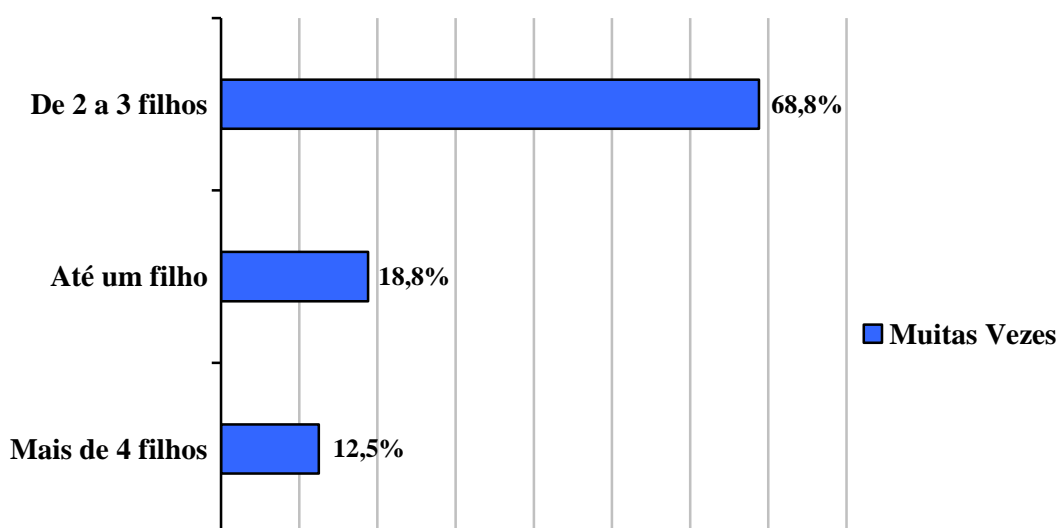


Figura 12: Relação entre o item de envolvimento parental “Com que frequência você ajuda seu(a) filho(a) na leitura?” e a quantidade de filhos ( $\chi^2=18,35$ ;  $p<0,05$ ).

Dentre os pais que relatam ajudar o(a) filho(a) na leitura *muitas vezes*, 68,8% têm entre dois e três filhos, 18,8% têm mais de até um filho e 12,5% têm quatro ou mais. Neste sentido. Há maior auxílio parental na leitura em pais com dois ou três filhos.

Outra variável demográfica a se relacionar com um item de envolvimento parental foi a escolaridade dos pais. O item “Com que frequência você fala com seu(a) filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola” apresentou relação significativa ( $\chi^2=29,50$ ;  $p<0,05$ ) com a variável nível de escolaridade dos pais. Dentre os pais que falam com o(a) filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo *muitas vezes*, 26,3% têm formação de ensino médio a

superior incompleto e 36,8% têm ensino superior. Também a frequência com que os pais ajudam o(a) filho(a) na leitura apresentou relação significativa ( $\chi^2=29,90$ ;  $p<0,05$ ) com a escolaridade dos pais. Dentre os pais que ajudam o(a) filho(a) na leitura *muitas vezes*, 42,4% têm formação de ensino médio a superior incompleto e 36,4% têm ensino superior. Por fim, a frequência com que os pais falam com seu(a) filho(a) sobre as expectativas em relação ao dever de casa também obteve relação significativa ( $\chi^2=38,22$ ;  $p<0,05$ ) com a escolaridade. Dentre os pais que relatam falar com o(a) filho(a) sobre este assunto *muitas vezes*, 43,8% têm entre ensino médio completo e superior incompleto e 34,4% ensino superior completo. Assim, as maiores porcentagens destes itens foram encontradas em pais com maiores formações acadêmicas. Para Watkins (1997) é possível que pais com menores níveis de escolaridade experienciem frustração, por querer auxiliar seus filhos, mas não apresentarem as habilidades necessárias, consideração também feita por Ribeiro e Andrade (2006).

Apesar de a literatura apontar a predominância de maiores níveis de envolvimento parental em famílias de classes mais favorecidas (Rocha, 2006), neste trabalho essa variável não apresentou correlação com nenhum item ou total de envolvimento parental ( $p>0,05$ ). O mesmo se deu em relação aos níveis socioeconômicos e os escores totais de comunicação entre pais e filhos e também em relação aos escores totais de percepção sobre coerção de pais e dos filhos.

O item “*Com que frequência você fala com seu(a) filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola*” obteve diferenças significativas em relação ao tipo de escola ( $t=-3,57$ ,  $p<0,05$ ), maiores médias deste item foram encontradas em escolas privadas ( $M=4,76$ ,  $dp=0,44$ ) do que em escolas públicas ( $M=4,04$ ,  $dp=1,19$ ). Também o item “*Com que frequência você analisa e discute com seu filho(a) que ele(a) os trabalhos valendo nota que ele traz pra casa?*” apresentou diferença significativa ( $t=-2,66$ ,  $p<0,05$ ) entre as escolas, sendo que os pais das escolas privadas obtiveram uma média maior ( $M=4,45$ ;  $dp=0,74$ ) do que os pais das escolas públicas ( $M=3,80$ ;  $dp=1,27$ ).

Ainda que não tenha sido encontrada diferença significativa ( $p>0,05$ ) entre o total de envolvimento parental e o tipo de escola, algumas relações significativas, já apresentadas anteriormente, foram encontradas em entre itens de envolvimento parental e a variável tipo de escola (“*Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola*”, “*Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a)*” e “*Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim*”). Estes resultados concordam com alguns autores que sugerem a existência de menores níveis de envolvimento parental em escolas públicas (Pereira & cols., 2004; Salvador, 2007). Porém, no trabalho de Ribeiro e Andrade (2006) com pais de escolas públicas, os autores concluíram que os pais valorizam

sim o envolvimento na vida acadêmica dos filhos, no entanto apresentam dificuldade de operacionalizar tal prática. Também Pereira e cols. (2004) fazem a ressalva de que algumas escolas públicas têm pais com bons níveis de envolvimento. Observe-se que o item “*Eu motivo meu(a) filho(a) a fazer tarefas extras para aprender coisas novas*”, demonstrou maiores médias em pais de escolas públicas. Neste sentido, sugere-se que a limitação de participantes desta pesquisa seja um fator relevante nestes casos e que, portanto, estes resultados sejam lidos com cuidado.

Uma leitura geral dos principais pontos encontrados na análise de variáveis sociodemográficas e itens de envolvimento parental aponta que pais de escolas privadas falam mais com os filhos sobre o que eles estão aprendendo na escola e os auxiliam analisando e discutindo os trabalhos acadêmicos que eles trazem para casa com mais frequência. Ainda, pais com maiores níveis de escolaridade também falam mais com os filhos sobre o que eles aprendem e sobre suas expectativas em relação aos seus deveres de casa e os auxiliam mais na leitura. Esses dados sugerem a importância do acesso a uma educação de qualidade ser provido tanto nas escolas privadas, quanto nas públicas.

Foram ainda encontradas algumas correlações entre itens de envolvimento parental e os escores totais dos instrumentos, o total de comunicação positiva da mãe correlacionou-se positiva e significativamente com inúmeras variáveis do inventário de envolvimento parental, correlações apresentadas na Tabela 16, a seguir.

**Tabela 16:** Correlações entre o item total comunicação positiva mãe e itens de envolvimento parental

Itens de Envolvimento Parental	Total de Comunicação Positiva Mãe	
	r	Sig.
Eu motivo meu(a) filho(a) a descobrir a causa dos erros que ele(a) comete	0,424	0,001**
Eu motivo meu(a) filho(a) a fazer tarefas extras para aprender novas coisas	0,456	0,004**
Eu presto muita atenção na melhora de meu(a) filho(a) em seu aprendizado escolar	0,254	0,041*
Eu incentivo meu filho(a) a se sentir bem sucedido por simplesmente se esforçar em seu dever de casa	0,268	0,031*
Quando meu(a) filho(a) comete muitos erros em uma tarefa, eu o(a) incentivo a tentar uma tarefa diferente	0,386	0,002**
Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola	0,382	0,002**
Com que frequência você analisa e discute com seu filho(a) que ele(a) os trabalhos valendo nota que ele traz pra casa?	0,307	0,013**
Com que frequência você ajuda seu(a) filho(a) em matemática?	0,252	0,046*
Com que frequência você ajuda seu(a) filho(a) na leitura?	0,315	0,012**
Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre as suas expectativas em relação ao dever de casa dele(a)?	0,274	0,027*
Em geral, quanto tempo por dia você (ou alguém que more em sua casa) reserva para ajudar seu(a) filho(a) em tarefas escolares?	0,300	0,015**
Em geral, quanto tempo por dia você (ou alguém que more em sua casa) reserva para avaliar/corrigir o dever de casa dele(a)?	0,377	0,002**
A professora de meu(a) filho(a) emitiu relatórios ou notas para mim informando o progresso do meu filho	0,346	0,005**
A professora de meu(a) filho(a) pediu para ajudar meu(a) filho(a) nos trabalhos escolares	0,253	0,043*
A professora de meu(a) filho(a) manteve-se informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo	0,264	0,035*
A professora de meu(a) filho(a) Enviou-me informativos ou anotações para me manter informado(a) sobre a sala de aula	0,285	0,022*

Notas: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Pode-se sugerir, com base nas correlações apresentadas na Tabela 16, que quanto maior o total de comunicação positiva da mãe, maior é a frequência destes itens de envolvimento parental. O escore total da mãe obteve inúmeras correlações, o escore de comunicação positiva do pai não obteve nenhuma; sugere-se que a mãe ainda tem um papel mais expressivo em termos de envolvimento nas atividades escolares e comunicação com filhos e professores, conclusão também sugerida por Cia e cols. (2006). Quando combinados, total comunicação positiva pai e mãe, correlacionou-se significativa e positivamente com os seguintes itens de envolvimento parental: “*Eu presto muita atenção na melhora de meu(a) filho(a) em seu aprendizado escolar*” ( $r=0,267$ ;  $p=0,043$ ), “*Quando meu(a) filho(a) comete muitos erros em uma tarefa, eu o(a) incentivo a tentar uma tarefa diferente*” ( $r=0,281$ ;  $p=0,034$ ), “*Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola?*” ( $r=0,299$ ;  $p=0,024$ ), “*Com que frequência você ajuda seu(a) filho(a) na leitura?*”

( $r=0,269$ ;  $p=0,045$ ) e a professora de meu(a) filho(a) “*Emitiu relatórios ou notas para mim informando o progresso do meu filho*” ( $r=0,298$ ;  $p=0,023$ ).

Considerando o total de comunicação negativa só da mãe, foram encontradas as seguintes correlações significativas e negativas: “*Eu motivo meu(a) filho(a) a descobrir a causa dos erros que ele(a) comete*” ( $r=-0,263$ ;  $p=0,034$ ), “*Eu tento descobrir, a partir de meu(a) filho(a), o que ele(a) quer aprender*” ( $r=-0,259$ ;  $p=0,040$ ), “*Eu presto muita atenção às notas que meu(a) filho(a) tira*” ( $r=-0,292$ ;  $p=0,019$ ), “*Eu costumo dizer para meu(a) filho(a) que ele(a) pode tirar melhores notas se ele(a) trabalhar duro o suficiente*” ( $r=-0,269$ ;  $p=0,032$ ), e “*Com que frequência você analisa e discute com seu filho(a) que ele(a) os trabalhos valendo nota que ele traz pra casa?*” ( $r=-0,286$ ;  $p=0,021$ ). Isso significa que menores frequências destes itens foram encontradas em pais com maiores escores de comunicação negativa, ou seja, pais que mantêm uma comunicação mais negativa, como gritar, xingar e descontar nos filhos seus próprios problemas, tendem a ser menos frequentes em práticas como motivar os filhos a entender as causas de seus erros, investigar seus interesses escolares, acompanhar seu desempenho acadêmico, motivá-los a se esforçarem mais para tirar melhores notas e analisar com os filhos seus trabalhos avaliativos. Nesse caso, também o total de comunicação negativa só do pai não obteve nenhuma correlação com os itens do inventário de envolvimento parental.

Também o escore total de coerção obteve algumas correlações. O total de percepção sobre coerção dos pais correlacionou-se negativa e significativamente com os seguintes itens de envolvimento parental: “*Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola?*” ( $r=-0,259$ ;  $p=0,039$ ) e “*Com que frequência você analisa e discute com seu filho(a) que ele(a) os trabalhos valendo nota que ele traz pra casa?*” ( $r=-0,317$ ;  $p=0,010$ ), o que significa que quanto mais os pais aprovam o uso de coerção pelo professor, menos eles conversam com seus filhos sobre o que eles aprendem na escola e também menos frequentemente eles analisam os seus trabalhos avaliativos.

O total de percepção dos filhos sobre a coerção do professor obteve relações significativas e negativas com os seguintes itens de envolvimento parental: “*Eu costumo dizer para meu(a) filho(a) que ele(a) pode tirar melhores notas se ele(a) trabalhar duro o suficiente*” ( $r=-0,250$ ;  $p=0,043$ ) e os itens de Comunicação do Professor “*Emitiu relatórios ou notas para mim informando o progresso do meu filho*” ( $r=-0,271$ ;  $p=0,027$ ) e “*Disse-me quais são os pontos fortes e qualidades positivas de meu(a) filho(a)*” ( $r=-0,262$ ;  $p=0,032$ ). Assim, crianças que tendem a aprovar mais os comportamentos coercitivos do professor têm pais que os incentivam menos a tentar tirar melhores notas se esforçando mais e que percebem menos

que as professoras lhe comunicam sobre o progresso e sobre as principais qualidades de seus filhos.

Foi realizado o teste *t* de *Student* comparando os escores totais do inventário de envolvimento parental de mães e pais, e nenhuma diferença estatisticamente significativa foi encontrada entre os dois grupos ( $p > 0,05$ ). Também foram comparados pais de escolas públicas com pais de escolas privadas em relação ao total do inventário de envolvimento parental e também aos totais dos quatro domínios separados e não foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos para nenhum domínio ( $p > 0,05$ ).

Por fim, também as perguntas abertas obtiveram respostas que ilustram a importância que tanto pais quanto filhos dão ao envolvimento parental, e um modo de operacioná-lo é por meio da monitoria:

“(...) pra tá acompanhando como eu tô aprendendo” (*Peroba, 10 anos, 5º ano, escola pública*);

“(...) que às vezes a gente vai fazer tarefa a gente precisa de ajuda ela já sabe como ajudar” (*Cipreste, 10 anos, 5º ano, escola pública*);

“(...) porque eles também podem ajudar a gente a aprender também, como a professora, e daí também é mais fácil pra entender, com a professora e com os pais, só com a professora é um pouco... Em casa e na escola eu acho que é um pouco melhor” (*Mosquitinho, 9 anos, 4º ano, escola privada*);

“(...) por que sabendo o que ocorre na sala de aula posso ajudar a minha filha com alguma dificuldade encontrada por ela em sala e algum problema com a professora” [*sic*] (*Mãe de Lavanda, 36 anos, Conferente, escola pública*);

“(...) para podermos auxiliá-lo e dar continuidade em casa do que está sendo aprendido na escola” (*Mãe de Jasmine, 37 anos, Fisioterapeuta, escola privada*).

Assim, pais e filhos apresentam a perspectiva de que a monitoria sobre o professor pode contribuir também para melhorar as possibilidades de envolvimento parental nas atividades acadêmicas dos filhos. As perguntas abertas foram analisadas separadamente e serão apresentadas em tópico próprio.

### **5.8.2. Análise das correlações mais fortes**

Algumas correlações encontradas neste trabalho apresentaram uma intensidade maior e por isso serão discutidas mais detalhadamente. Considerou-se como correlações mais fortes nesse trabalho aquelas que atingiram uma pontuação igual ou superior a  $r=0,30$ . Todos os

valores das correlações discutidas a seguir já foram apresentados neste trabalho, em função do que só serão utilizados os nomes das variáveis nessa parte.

Dentre as correlações encontradas entre itens de percepção sobre coerção, destaca-se a negativa entre a percepção dos pais sobre o professor *castigar com mais tarefa e conversar com os filhos sobre suas opiniões acerca da escola*. Esta relação aponta que pais interessados em validar a autonomia e a perspectiva dos filhos consideram a adição de tarefa como punição ao aluno uma prática educativa pouco aceitável. Outra correlação forte apontou que os filhos que legitimam mais o comportamento docente de *gritar com alunos* têm pais que *entendem com menor facilidade as comunicações que a escola envia*. Este dado pode indicar a possibilidade de que formas de comunicação negativa podem ser presentes nessas famílias e potencializar as dificuldades de compreensão pelos seus membros dos recados que a escola envia. Neste sentido, gritar, para estes filhos, pode ser um comportamento adulto aceitável com o qual eles estão habituados.

A percepção dos filhos sobre a coerção do professor, no item *gritar com os alunos*, apresentou uma correlação negativa forte com dois comportamentos parentais: *compreensão sobre os recados da escola e conversar com a professora sobre o andamento acadêmico de seus filhos*. Estes itens expressam envolvimento parental e ambos contêm ainda componentes de algum tipo de comunicação. Pais que se comunicam mais frequentemente com a professora e entendem melhor as comunicações da escola, têm filhos que consideram menos aceitável que o professor *grite com os alunos*. Gritar pode ser considerado uma forma de comunicação negativa. É compreensível, portanto, que pais que se esforçam em estabelecer vínculos pautados em uma comunicação positiva tenham filhos que esperam que o professor apresente comportamentos comunicativos similares.

Uma correlação negativa, considerada neste trabalho como forte, também foi constatada entre o comportamento das crianças de *contar coisas ruins* para o pai e o escore total de percepção dos pais sobre coerção. Significando que pais que desaprovam mais o uso de coerção pelos professores têm filhos que relatam com mais frequência as situações ruins que lhe acontecem. Neste sentido, sugere-se que um posicionamento parental de maior oposição ao uso de coerção pelo professor possibilite que as crianças se sintam seguras para relatar possíveis eventos coercitivos relacionados a elas, por entenderem que os pais proverão suporte e compreensão.

Correlações fortes e todas positivas também foram encontradas entre itens de comunicação entre pais e filhos e certos dados sociodemográficos. Por exemplo, a quantidade de filhos obteve correlações com os comportamentos dos filhos de *falar de seus sentimentos para ambos os pais e contar as coisas ruins que acontecem* com eles para a mãe. Ainda, os

escores totais de comunicação respondido em relação só à mãe e mãe e pai combinados também apresentaram correlações fortes. Estes dados apontam para ideia de que quanto mais filhos há na família, mais eficiente é a comunicação entre seus membros. Pode-se sugerir a hipótese de que o processo de modelação é o princípio que facilita a expressão de sentimentos e o relato de informações pelos filhos. A criança que tem modelos significativos de expressão verbal positiva em casa pode sentir-se mais encorajada a falar sobre seus sentimentos e percepções e a relatar os acontecimentos de seu cotidiano para os pais por observar este comportamento sendo bem recebido pelos pais quando emitido por seus irmãos.

O escore total de comunicação positiva combinado pai e mãe apresentou correlação positiva forte com o escore total de envolvimento parental em casa. Quando considerado o escore total só da mãe, correlações positivas foram obtidas com o escore total do inventário e com três das quatro dimensões deste inventário: Domínio na Orientação de Assuntos Acadêmicos, Envolvimento Parental em Casa e Comunicações do Professor. Percebe-se desta forma que os itens de comunicação entre pais e filhos e envolvimento parental foram os que obtiveram um maior número de correlações significativas entre si. Pode-se sugerir que este fato se justifica por uma relação de dependência entre estas práticas. Envolvimento parental na educação dos filhos pressupõe diálogo com os filhos, com a professora e com a equipe escolar de forma geral. De outro lado, uma comunicação positiva é mais provável de ser estabelecida quando ocorre a demonstração de interesse e afeto pelos pais, componentes importantes do envolvimento parental.

Interessantes também foram as correlações fortes encontradas entre os itens de comunicação negativa e itens de envolvimento parental. As respostas dos filhos sobre a mãe *gritar com eles por qualquer coisa* apresentou correlação significativa forte com os comportamentos parentais de *motivar os filhos para descobrir o que causa seus erros, tentar descobrir o que eles gostam de aprender a partir da opinião dos próprios filhos e analisar com os filhos os trabalhos de escola*. Ou seja, o baixo critério e controle emocional da mãe que grita com os filhos por qualquer coisa associa-se a pouco apoio parental no processo de aprendizagem de conteúdos, falta de interesse em conhecer melhor os gostos acadêmicos da criança e pouco acompanhamento das atividades avaliativas dos filhos. Sugere-se a hipótese de que mães que mantêm este tipo de comunicação negativa podem apresentar pouca paciência para envolver-se na vida escolar dos filhos.

Muitas correlações altas foram encontradas entre itens os complementares de envolvimento parental referentes à comunicação dos pais com os filhos e com professores e à percepção dos pais sobre os professores. Essas correlações apontam que a visão que os pais têm sobre o professor tem relação com a qualidade da comunicação estabelecida entre eles.



Por exemplo, *conversar com a professora sobre o rendimento escolar dos filhos* obteve correlação positiva forte com a *percepção dos pais sobre a professora gostar de quando eles emitem opiniões* e também com a *compreensão parental sobre as expectativas que a professora tem sobre eles*.

Assim, dialogar com a professora sobre o desempenho dos filhos é um comportamento emitido mais frequentemente por pais que percebem que a professora é mais receptiva e que entendem mais claramente quais os comportamentos que ela espera que eles emitam em auxílio aos seus filhos. É possível sugerir que maior frequência de diálogo entre pais e professores resulta em uma maior harmonia entre escola e família, facilitando a complementaridade das práticas educativas desses dois núcleos e favorecendo a interação entre seus membros. Essa teoria explicativa também pode ser aplicada para outra correlação que ilustra como a comunicação com a escola e seus membros tem a ver com a visão que os pais têm do professor. *Falar o que pensa a respeito da educação dos filhos para a professora* obteve correlação positiva alta com a intensidade com que os pais percebem que a professora aprecia quando eles expressam suas opiniões sobre a escola. Posturas acolhedoras, que priorizam um viés colaborativo em favor de relações bilaterais, propiciam condições para que os pais se expressem mais critica e frequentemente. O mesmo parece ocorrer em relação à expressividade dos filhos no ambiente familiar, conforme apontaram as muitas correlações positivas fortes encontradas entre o comportamento de expressar sentimentos à mãe e itens de envolvimento parental.

As mães tiveram um número maior de correlações entre os itens de envolvimento parental e comunicação. Dentre essas, algumas mais altas se destacam como as encontradas entre os escores totais de comunicação e os comportamentos de *motivar os filhos a descobrir a causa de seus erros* e *a fazer tarefas extras para aprender coisas novas*. Os dados apontam para a ideia de que motivar os filhos no exercício de suas atividades acadêmicas é uma prática melhor executada por pais que cultivam interações comunicativas de características mais positivas. Esses dois itens parentais fazem parte da dimensão *domínio parental na orientação de assuntos acadêmicos* que focaliza mais a intervenção dos pais no processo de aprendizagem dos filhos, seus interesses e suas potencialidades dos filhos, do que nos resultados alcançados. Ou seja, essas mães fazem-se mais presentes no caminho que os filhos percorrem até aprenderem o conteúdo, desde a identificação de interesses até a proposição de alternativas quando são evidenciadas dificuldades. Esse tipo de suporte parental parece de fato ser facilitado quando os pais se comunicam com os filhos de forma menos aversiva.

Sumarizando as análises realizadas sobre algumas das correlações mais fortes deste trabalho, pode-se elencar um conjunto de oito principais pontos que fornecem um panorama

geral sobre como as práticas de envolvimento e comunicação e a percepção de pais e filhos sobre coerção docente se interligam, a saber:

- 1) Pais que tendem a concordar mais com práticas coercitivas do professor tendem a ser menos envolvidos na vida acadêmica dos filhos;
- 2) Filhos mais complacentes ao uso de comunicação coercitiva pelo professor têm pais com maior dificuldade de comunicação;
- 3) Filhos contam mais sobre eventos ruins que lhe acontecem para pais são menos favoráveis à coerção docente;
- 4) Quanto mais filhos a família tem, mais facilitada é a aprendizagem de práticas comunicativas positivas;
- 5) Mães que apresentam comunicação de caráter mais positivo com o(a) filho(a) tendem a se envolver mais frequentemente no seu cotidiano escolar;
- 6) Mães que praticam mais frequentemente comunicações coercitivas com os filhos tendem a motivá-los menos sobre assuntos de sua aprendizagem escolar;
- 7) Pais que percebem mais intensamente que a professora acolhe bem as opiniões parentais tendem a expressar mais com ela sobre a educação de seus filhos;
- 8) Mães que mantêm mais frequentemente comunicações positivas com os filhos tendem a motivá-los mais sobre assuntos de sua aprendizagem acadêmica.

### **5.8.3 Análise de *Cluster***

A análise de *Cluster* ou análise de Conglomerados é uma técnica multivariada que permite que os dados coletados sejam organizados em estruturas que agrupem subconjuntos com homogeneidade dentro do agrupamento e heterogeneidade entre eles. Utilizando por critério as quatro dimensões do Inventário de Envolvimento Parental - *Desempenho e Domínio Parental na Orientação sobre assuntos acadêmicos, Envolvimento Parental em Casa e Percepção Parental sobre a quantidade de Comunicação dos Professores* - os participantes foram arranjados em três grupos por meio do *Cluster Analysis*. A partir dessa segmentação foi possível a caracterização dos grupos. A Tabela 17 a seguir apresenta os escores que cada grupo alcançou nas sete dimensões avaliadas e a classificação destes escores em *baixo, indiferente e alto* para cada grupo dentro de cada dimensão.

**Tabela 17:** Classificação dos escores alcançados pelos três grupos nas dimensões totais de envolvimento parental, percepção parental sobre coerção e comunicação entre pais e filhos

DIMENSÕES	GRUPO 1 Dedicados e Contentes n=25		GRUPO 2 Terceirizadores Desmedidos n=9		GRUPO 3 Dedicados e Exigentes n=10	
	Classificação	Escore	Classificação	Escore	Classificação	Escore
Desempenho	Indiferente	25,44	Indiferente	21,67	Indiferente	26,40
Domínio	Alto	21,64	Baixo	15,55	Alto	21,60
Envolvimento	Alto	30,36	Baixo	17,56	Alto	28,40
Comunicação	Alto	33,28	Baixo	17,11	Baixo	21,40
Coerção	Indiferente	10,56	Alto	11,44	Baixo	9,50
Comunicação negativa	Indiferente	12,96	Indiferente	12,00	Indiferente	11,90
Comunicação positiva	Indiferente	14,12	Baixo	12,55	Alto	15,10

Pela classificação apresentada na Tabela 17 é possível perceber que o grupo 2 obteve pior desempenho quando considerado o conjunto das dimensões. Este grupo foi o único a apresentar percepção parental sobre a coerção do professor com escore alto, ou seja, estes pais apresentam altos níveis de aprovação de tais práticas. Este grupo apresenta ainda escores baixos em três das quatro dimensões de envolvimento e em comunicação positiva, indicando um padrão parental mais distante do cotidiano escolar dos filhos e pouco autoritativo na comunicação. O terceiro grupo apresenta os menores escores de percepção sobre coerção, alta comunicação positiva com os filhos e escores altos em duas dimensões de envolvimento parental. Esse grupo parece ter o melhor conjunto de escores considerando o total das dimensões. Estes pais tendem a ser mais exigentes em relação ao comportamento do professor e mais parceiros em relação à educação dos filhos. A pontuação baixa no domínio *Comunicações do Professor* pode reforçar a classificação desse grupo de pais como exigentes ao expor seu descontentamento com a frequência com que o professor se comunica com eles sobre o desenvolvimento de seus filhos na escola. Por fim, o grupo número 1 tende a ser bem envolvido, mas inexpressivos em relação a sua percepção sobre possíveis comportamentos coercitivos do professor e a sua comunicação com os filhos. O que sugere que estes pais se envolvem na vida escolar dos filhos, mas são menos preocupados com práticas coercitivas docentes. Os três grupos aglomerados pela análise de *cluster* serão discutidos individualmente a seguir.

Grupo 1 – ‘*Dedicados e contentes*’: Este grupo reuniu 25 participantes, que em relação à amostra desta pesquisa apresentaram elevados índices de envolvimento parental em três das quatro dimensões, mantiveram-se semelhante à amostra na dimensão desempenho e na percepção sobre coerção do professor. Também ocuparam posição média na comunicação

parental. À inspeção, tendem a ser mais velhos (idade média 37,4), ter condições econômicas ligeiramente piores e seus filhos tendem a relatar menores escores de percepção sobre coerção do professor (tendências essas que não apresentaram significância estatística, respectivamente  $F=0,38$ ,  $gl=29$ ,  $p=0,69$ ;  $F=0,08$ ,  $gl=30$ ,  $p=0,92$  e  $F=0,56$ ,  $gl=43$ ,  $p=0,57$ ). Somente neste grupo houve registro de responsáveis solteiros ou divorciados (16,0%,  $\chi^2=3,17$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,53$ ).

Desse grupo fazem parte pais que despendem uma considerável quantidade de tempo e atenção à vida escolar dos filhos, mas posicionam-se neutramente em relação à possibilidade de seus filhos serem expostos à coerção em sala de aula. Percebe-se, porém, que seus filhos aprovam menos o uso de coerção pelo professor. Sugere-se a hipótese de que os níveis de percepção parental sobre coerção mantiveram-se na classificação indiferente em função de uma confiança depositada pelos pais na equipe escolar, impedindo-os de hipotetizar que seus filhos pudessem ser expostos a tais práticas. Quanto aos filhos, o suporte emocional e as demonstrações de afeto providas por pais com altos escores de envolvimento podem tê-los habituados a práticas educativas positivas, levando-os a reprovar de forma mais intensa comportamentos coercitivos do professor. Sugere-se, neste sentido, ocorrer o fenômeno oposto daquele que pode ser constatado com crianças que são expostas à coerção em casa. Gomide (2003) diz que quando a criança experiencia práticas parentais coercitivas ela se torna mais vulnerável à coerção. Adicionalmente, Weber e cols. (2004) pontuam que o enfrentamento da criança à coerção pode aumentar a intensidade com que essa prática é exercida. Nesse sentido, vivenciar coerção em casa pode contribuir para maiores níveis de aceitação da coerção do professor pela criança e também para a esquivas dos filhos de relatar tais casos para os pais. Assim, na análise do presente grupo, conforme já mencionado, sugere-se que ao ser exposta a práticas positivas na família, os filhos podem perceber que existem maneiras alternativas à coerção de educar uma criança.

Grupo 2 – ‘*Terceirizadores desmedidos*’: Este grupo reuniu nove participantes da pesquisa. Ao contrário do primeiro, os participantes desse grupo apresentaram baixos índices em três dimensões de envolvimento e ainda alto escore de percepção sobre coerção do professor e baixo escore de comunicação positiva. Parecem estar na contramão das boas práticas. O fato de não apresentarem maior uso de comunicação negativa, mas de apresentarem maior escore de percepção sobre coerção e baixos níveis de envolvimento levam a considerar que podem estar delegando exclusivamente à escola o papel da educação. Tendem a ser mais novos (idade média 33,7), ter condições econômicas ligeiramente piores do que os participantes dos outros grupos e seus filhos tendem a relatar menores escores de percepção sobre coerção. Nesse grupo, com maior frequência o responsável participante foi mulher (89,0% enquanto para a amostra geral desta pesquisa correspondem a 77,0%,  $\chi^2=5,57$ ,

gl=2,  $p=0,06$ ). Entre os respondentes houve o menor índice de ocupação profissional (67,0%, enquanto para a amostra geral desta pesquisa correspondem a 77,0%,  $\chi^2=0,72$ , gl=2,  $p=0,70$ ). Neste grupo também há maior incidência de repetência escolar (33,0% enquanto para a amostra geral desta pesquisa correspondem a 14,0%,  $\chi^2=5,28$ , gl=2,  $p=0,07$ ).

Este grupo valida um dos pontos principais elencados na análise das correlações mais fortes encontradas neste trabalho, que diz que *pais que tendem a concordar mais com práticas coercitivas do professor tendem a ser menos envolvidos na vida acadêmica dos filhos*. Considerando ainda que a maior parte dos componentes desse grupo é de mulheres, sugere-se que, de certa forma, os dados deste grupo concordam com outro ponto sugerido pela análise das correlações mais fortes que diz que *mães que praticam mais frequentemente comunicações coercitivas com os filhos tendem a motivá-los menos sobre assuntos de sua aprendizagem escolar*. Esse grupo apresentou menores níveis socioeconômicos e maiores níveis de aprovação de coerção docente. A literatura descreve uma tendência a pais com níveis socioeconômicos mais baixos utilizarem-se mais de práticas coercitivas (Carmo e Alvarenga, 2012). Nos resultados dessa pesquisa percebeu-se que os pais de escolas públicas legitimam mais a coerção do professor e apresentam níveis socioeconômicos mais baixos, as características neste grupo seguem também essa lógica. Também o fato de a esse grupo pertencerem pais com níveis socioeconômicos baixos e menores níveis de envolvimento parental apoia a literatura que aponta para a predominância de maiores níveis de envolvimento parental em famílias de classes mais favorecidas (Rocha, 2006).

Percebe-se ainda que nesse grupo os filhos legitimam menos o uso de coerção pelo professor, no entanto, seus pais legitimam de maneira mais intensa as práticas coercitivas docentes. Escores baixos de envolvimento destes pais associados a maiores níveis de aprovação de coerção podem sugerir que estes pais permitem ao professor uma maior autonomia nas suas práticas de interação professor/aluno e são a favor de demarcação mais rígida entre família e escola, terceirizando responsabilidades e esquivando-se do envolvimento na vida acadêmica dos filhos. Esses pais podem perceber a escola como um núcleo independente dos demais dos quais a criança faz parte, indo na contramão do alerta de Zenhas (2010) que diz que as responsabilidades dos pais não vão mais até a entrada da criança na porta da escola, reiniciando apenas quando ela se abre e a criança retorna ao eu lar. A rigidez na delimitação de territórios trabalha em detrimento da relação família e escola (Biesdorf, 2011; Chechia & Andrade, 2005; Oliveira, 2002; Varani & Silva, 2010; Viana, 2005), o que pode resultar em prejuízos acadêmicos por dificultar o envolvimento parental e a comunicação entre os principais atores da educação da criança. O fato de haver mais crianças que já tiveram reprovação nesse grupo parece reforçar essa hipótese.

Grupo 3 – ‘*Dedicados e exigentes*’: Este grupo reuniu dez participantes da pesquisa. Em relação à amostra, tem elevados índices de *Domínio*, *Envolvimento* e também de *Comunicação positiva entre pais e filhos*. Não apresentaram diferença em relação à amostra geral em *Desempenho* e *Comunicação negativa entre pais e filhos*. Na dimensão *Comunicações do Professor* e na percepção sobre coerção do professor apresentaram escores menores que o restante da amostra. Essas condições podem levar a pensar que são pais envolvidos e também exigentes, que têm expectativas elevadas em relação às práticas dos professores. Em relação à amostra, este grupo teve a maior proporção de responsáveis respondentes homens (50,0%). Este grupo também teve a maior proporção de evangélicos (60,0%, enquanto para a amostra geral desta pesquisa correspondem a 37,0%,  $\chi^2=4,94$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,29$ ).

Esses pais apresentaram níveis altos em duas dimensões de envolvimento parental e baixo nível de percepção sobre coerção do professor, sugerindo que eles são menos complacentes em relação a possíveis práticas coercitivas do professor. Pode-se perceber que os pais desse grupo apresentam expectativas altas em relação ao professor no que se refere ao desempenho acadêmico dos filhos, em especial a manter-lhes informados sobre o assunto, e também à suas práticas de interação com os alunos. Adicionalmente, esses pais mantêm ainda altos níveis de comunicação positiva. Nessa presente pesquisa observou-se, dentre as correlações mais fortes encontradas, que mães que apresentam comunicação de caráter mais positivo com o(a) filho(a) tendem a se envolver mais frequentemente no seu cotidiano escolar e ainda que pais que concordam mais com práticas coercitivas do professor tendem a ser menos envolvidos na vida acadêmica dos filhos. A caracterização desse terceiro grupo parece concordar com estes dois pontos que sintetizam a seguinte equação: mais envolvimento parental, mais comunicação entre pais e filhos de características positivas e menos aprovação dos pais sobre coerção docente.

## 5.9 Análise das Perguntas Abertas

Para este trabalho foram coletadas respostas de quatro perguntas abertas, dentre elas, uma foi dirigida aos pais (*Você acha que os pais precisam saber o que o professor faz em sala? Por quê?*) e três aos filhos (*Você acha que os pais precisam saber o que o professor faz em sala? Por quê? Pra você, o que faz a melhor professora do mundo? Pra você, o que faz a pior professora do mundo?*).

As perguntas abertas foram agrupadas por semelhança semântica. Inicialmente, as respostas foram separadas em termos de significância do conteúdo, deste processo emergiram grupos de categorias. Após essa etapa foi realizada a contagem das menções feitas pelos

participantes que poderiam fazer parte das mesmas categorias, gerando uma relação de porcentagens que tinham como 100% o total de respostas, e não o número total de participantes. Pois para todos os tipos de questões as falas dos participantes, tanto pais quanto filhos, puderam, uma vez segmentadas, serem inclusas em mais de uma categoria. Porém, os mesmos pedaços dos discursos não foram inclusos em uma mesma categoria. Para manter sigilo quanto à identidade dos participantes, às crianças foram dados nomes de flores para as meninas e de árvores para os meninos, os pais são referidos como pai ou mãe da criança em questão. Cabe ressaltar que as perguntas abertas, para pais e filhos, foram feitas anteriormente as perguntas referentes às categorias de coerção, para evitar a influência desses elementos.

### **5.9.1 Monitoria sobre o Professor**

Optou-se por perguntar sobre a importância do conhecimento parental sobre o que o professor faz em sala em uma pergunta aberta para acessar a percepção da díade sobre essa monitoria por meio de um discurso não direcionado. Os dados obtidos pelas perguntas abertas em relação a essa questão trouxeram aspectos que não foram abordados pelas perguntas escalares, enriquecendo as possibilidades de análises e gerando interessantes recortes de falas que puderam ilustrar a discussão sobre os dados estatísticos obtidos.

#### *5.9.1.1 Monitoria sobre o professor na Percepção Parental*

A análise da pergunta “*Você acha que os pais precisam saber o que o professor faz em sala? Por quê?*”, respondida pelos pais, gerou dez categorias. Essa pergunta teve apenas duas respostas em branco. Em função de apenas duas respostas a essa pergunta terem sido *não*, elas foram categorizadas tendo como critério de agrupamento as razões elencadas pelos pais para conhecer o que os professores fazem em sala de aula. As categorias são apresentadas na Tabela 18 e abordadas individualmente a seguir:

**Tabela 18:** Relação de categorias sobre as justificativas parentais para saber o que o professor faz em sala na percepção dos pais

<b>Categorias</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Envolvimento Parental	19	25,7%
Monitorar o Comportamento do Professor	12	16,2%
Monitorar o Desenvolvimento Acadêmico dos Filhos	12	16,2%
Continuidade entre Família e Escola	9	12,2%
Monitorar os Filhos	8	10,8%
Monitorar o que Professor Ensina	5	6,8%
Ressalvas à Monitoria	3	4,0%
Monitorar como o Professor Ensina	2	2,7%
Descrença na Monitoria	2	2,7%
Outras	2	2,7%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

*Nota: F = número de respostas, não de participantes.*

Em ordem decrescente de ocorrência, são apresentadas a seguir as categorias de justificativas para monitorar o que o professor faz em sala na percepção dos pais: *Envolvimento Parental* (25,7%), *Monitorar o Comportamento do Professor* (16,2%), *Monitorar o Desenvolvimento Acadêmico dos Filhos* (16,2%), *Continuidade entre Família e Escola* (12,2%), *Monitorar os Filhos* (10,8%), *Monitorar o que o Professor Ensina* (6,8%), *Ressalvas à Monitoria* (4,0%), *Monitorar como o Professor Ensina* (2,7%), *Descrença na Monitoria* (2,7%) e *Outras* (2,7%).

#### *Envolvimento Parental*

A categoria com maior porcentagem de menções (25,7%) foi a que trouxe discursos referentes à relação entre a monitoria do professor em sala e as possibilidades de envolvimento parental. Nesse conjunto de respostas, saber o que o professor faz em sala de aula é importante por proporcionar e facilitar estratégias de envolvimento parental nas atividades escolares dos filhos. Conhecer esse aspecto do cotidiano escolar, para os pais, é levantado como um componente ligado à participação parental junto à escola e à comunicação com o professor. Esses aspectos podem ser observados nas seguintes falas:

“Sim, a família deve ser parceira da escola/professor. Acompanhar diariamente o que seu filho(a) está aprendendo é ser uma família participativa e também ter o máximo possível de informações dos conteúdos e muita conversa com os professores. Pai e mãe devem ser parte ‘atuante’ da aprendizagem do seu filho(a). Independente se a escola é pública ou particular” (*Mãe da Hortênsia, Supervisora Escolar, escola privada*);



“Sim. Acho fundamental a participação dos pais juntos aos professores” (*Pai do Cedro, Assessor Parlamentar, escola privada*).

Essa monitoria tem potencial de proporcionar condições propícias a um envolvimento parental mais eficaz, especialmente na orientação parental como complemento à educação escolar, como ilustra a fala a seguir:

“Sim, ‘Por que’ sabendo o que ocorre na sala de aula posso ajudar a minha filha com alguma dificuldade encontrada por ela em sala” (*Mãe da Lavanda, 36 anos, Conferente, escola pública*).

As falas que compõem essa categoria demonstram que a prática de Envolvimento Parental é abordada pelos pais como de grande importância para o bom andamento da vida acadêmica dos filhos, e pensada por meio da monitoria parental sob o comportamento do professor. Sabe-se que o envolvimento parental nas atividades escolares deve ser incentivado por potencializar a aprendizagem dos filhos (Soares & cols., 2004), e também o bom desempenho da escola (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999) e também por facilitar a prática docente e favorecer a relação entre pais e professores (Reis, 2008). A categorização dessa pergunta aberta denotou a compreensão parental diante destas possibilidades. Os pais demonstram saber que o seu investimento em participar da vida escolar dos filhos os aproxima dos profissionais da escola e contribui para o desenvolvimento acadêmico das crianças.

#### *Monitorar o Comportamento do Professor*

Esta categoria apareceu em segundo lugar, juntamente com *Monitorar o Desenvolvimento Acadêmico dos Filhos*, ambas com 16,2% de ocorrência. As falas parentais que pertencem a esta categoria fazem referência a um acompanhamento parental sobre os comportamentos docentes em relação aos alunos como justificativa para o investimento parental em saber o que o professor faz em sala. Aqui os pais demonstram preocupação com a segurança dos filhos e a forma como eles são tratados pelo professor, como ilustra a seguinte fala:

“Sim, por segurança dos pais e alunos” (*Mãe da Rosa, 46 anos, Gerente de Vendas, escola privada*).

Nesse sentido, conhecer o padrão comportamental interpessoal do professor tranquiliza os pais que relatam precisar confiar no profissional que passa uma quantidade

considerável do dia com seus filhos. Ainda que mencionados de maneira geral nas falas, possíveis comportamentos coercitivos do professor são pouco citados de maneira específica, com exceção da mãe da *Flor de Lis*, que fala da possibilidade de agressões verbais e físicas:

“Sim, com certeza. Temos que saber o que acontece em sala de aula, porque às vezes o professor (sem querer, às vezes) prioriza alguns alunos e não dá a mesma atenção aos outros. E se houver alguma espécie de agressão (verbal, física) de ambas as partes, é fundamental saber. Temos que conhecer a pessoa com que os filhos passam parte do dia. Meus filhos *tem* um carinho maior por alguns professores que dão atenção, carinho, conversam, valorizam os esforços deles” [sic] (*Mãe da Flor de Lis, 39 anos, do Lar, escola pública*).

Essa fala vai ao encontro dos achados de Viecili e Medeiros (2002a, 2002b) em pesquisa na qual os autores encontram atenções diferenciadas dirigidas para grupos de alunos com e sem fracasso escolar. Condições favoráveis à aprendizagem eram propiciadas ao grupo de alunos sem fracasso escolar, enquanto que o grupo com fracasso escolar recebia menos atenção ou atenção menos positiva. Essa diferenciação, sendo percebida ou não pelos professores, acaba gerando perversos processos de exclusão nos quais os alunos com mais dificuldade são os que recebem menos auxílio docente qualitativo. Para Oliveira e Souza (2014) fenômeno similar ocorre com relação a alunos que emitem comportamentos agressivos, os agentes educativos com frequência estipulam regras que estabelecem punições como meio de “eliminar” estes alunos por meio da expulsão, reproduzindo assim a violência que tentam combater e permitindo um processo de exclusão. A expulsão de alunos é tratada como fator contribuinte para o engajamento de adolescentes em comportamentos delinquentes de acordo com Patterson e cols. (2002). Não é surpreendente, portanto, que o uso de coerção no ambiente escolar esteja associado a maiores níveis de delinquência dos alunos (Ünal & Çukur, 2011). Assim, é pertinente o alerta de Noguera (2003) que diz que os alunos que mais precisam da escola são mais punidos por ela. As práticas coercitivas escolares são, com frequência, também práticas excludentes (Skiba & Peterson, 2000).

No entanto, é preciso ressaltar que no geral os pais foram pouco específicos em relação a monitorar possíveis comportamentos de coerção do professor, mas apontam nessa direção ao sustentar a necessidade de saber sobre a postura deste profissional na sua relação com as crianças, como se observa na seguinte fala:

“Sim. Caso haja algum desvio de conduta por parte deste, poderemos solicitar/encaminhar a questão à coordenadora que poderá tomar as providências cabíveis” (*Mãe da Petúnia, 48 anos, Designer de Balões, escola privada*).

As relações que a criança estabelece na escola, tanto com seus professores quanto com seus colegas, são elementos com potencial de favorecer a sua aprendizagem (Medeiros & cols., 2003). Monitorar o comportamento do professor - desde que esta não seja uma monitoria negativa (Gomide, 2004) ou intrusiva (Weber, 2007) - é cuidar desse aspecto. Bhering e Siraj-Blatchford (1999) obtiveram em seus resultados a fala de pais que gostariam de saber mais sobre a disciplina que é imposta aos seus filhos em sala de aula. Nesse sentido, conhecer a postura do professor em relação aos alunos, é também conhecer as práticas punitivas ou reforçadoras que o profissional emprega. Os fragmentos de falas parentais que compõem essa categoria se relacionam à demanda por esse tipo de conhecimento. Saber o que o professor faz em sala de aula é um modo de acessar sua postura no seu relacionamento com o aluno, tanto nas questões interpessoais quanto nas questões disciplinadoras.

#### *Monitorar o Desenvolvimento Acadêmico dos Filhos*

Também com 16,2% de ocorrência, nesta categoria estão discursos de pais que acham importante saber o que o professor faz em sala como modo de acessar o rendimento e o desempenho acadêmico dos filhos. Os pais procuram saber sobre o desenvolvimento dos filhos no que concerne às demandas escolares, em termos de notas, participação e possíveis dificuldades de aprendizagem. As falas a seguir exemplificam esse tipo de justificativa parental para conhecer o que o professor faz em sala.

“Sim, muito importante para avaliar o rendimento escolar do meu filho (a), bem como o comportamento dele(a) diante das dificuldades dentro e fora de sala de aula”  
(Mãe da Calêndula, 42 anos, Educadora, escola pública);

“Sim. Para saber o desenvolvimento, participação e aprendizado da minha filha”  
(Mãe da Hibisco, 27 anos, Analista Comercial, escola privada).

Também na pesquisa de Bhering e Siraj-Blatchford (1999) a fala dos pais denotou uma preocupação em obter mais informações, ter uma maior abertura para o diálogo com os professores e sentirem-se seguros em relação à aprendizagem de seus filhos enquanto preparação para um futuro melhor. Aqui, o contato com o professor assume uma função de fiscalizar o desenvolvimento dos filhos. A escola enquanto ambiente preparatório para as demandas profissionais que a criança encontrará no futuro é uma preocupação constante nas falas desses pais, e conhecer o que o professor faz em sala aparece como meio de garantir que as crianças tenham um bom aproveitamento do ensino ofertado enquanto preparação para fases posteriores de sua formação e qualificação profissional.

### *Continuidade entre Família e Escola*

Esta categoria apresentou 12,2% de ocorrência. As falas que a compõem dizem respeito a uma noção de interdependência e influência mútua dos ambientes escolar e familiar. O trabalho do educador é entendido como uma continuação da educação familiar, como aponta o seguinte participante:

“Sim, porque a escola é uma *extensão* do lar” [sic] (*Pai do Bambu, 35 anos, Empresário, escola privada*).

A conexão entre esses importantes núcleos formativos é percebida como essencial e, portanto, pais e professores devem caminhar na mesma direção em termos de objetivos maiores como formação de caráter e personalidade. Ao tratar escola e família como instâncias que devem manter uma continuidade esses pais expandem a noção estreita e separatista de educação escolar como formal e acadêmica e familiar como informal e de senso comum. Professores ensinam valores ao serem modelos de comportamento para as crianças; pais dão continuidade à educação acadêmica no seu papel de orientadores de tarefas e atividades que os filhos trazem para casa. As falas a seguir ilustram esta categoria:

“É dever dos pais ‘saberem’ o que ocorre com seu filho em sala de aula, pois, o trabalho do professor deve estar aliado com a família” (*Mãe da Papoula, 36 anos, Professora, escola privada*);

“Sim, porque estando em sintonia com o conteúdo, e com a maneira de desenvolvimento torna-se o aprendizado com harmonia. Também é necessário saber como é o comportamento do professor diante todas as crianças para que não seja “transmitido” a minha filha valores opostos aos passados em casa” (*Mãe da Mosquitinho, 36 anos, escola privada*).

Villas Boas (2013. p. 23) corrobora a ideia de que pais e professores, por serem adultos significativos na vida das crianças, são modelos de interação ao dizer que “a forma de resolver conflitos na família pode ser reproduzida pelas crianças em outras situações, por exemplo, na interação com outras crianças”.

Esta categoria vai ao encontro dos resultados da pesquisa de Bhering e Siraj-Blatchford (1999) na qual os pais relataram o interesse de saber sobre as regras da escola e da sala de aula e também que as regras da família fossem conhecidas pela escola. Nessa perspectiva as delimitações entre escola e família, pais e professores, se abrandam e se permeiam com maior intensidade e as responsabilidades dos atores de ambos os contextos parecem ser potencializadas.

Escola e família têm funções de socialização (Epstein, 1992). Familiares e membros da equipe escolar, com especial ênfase no professor, são modelos significativos para as crianças. O modo como esses atores resolvem conflitos e mantêm relações com outras pessoas é aprendido pelas crianças pelo modelo apresentado. Esse ponto ilustra a fragilidade da asserção que defende que “família educa e escola ensina”. Sem entrar em discussões terminológicas referentes ao educar e ao ensinar, é possível perceber que a complexidade das relações estabelecidas nesses dois núcleos e entre eles torna essa perspectiva limitante e talvez, ilusória. Os fragmentos de falas que compuseram esta categoria demonstram uma ciência maior acerca das influências mútuas que as duas instâncias apresentam, influências estas que não fazem referência apenas ao ensino e aprendizagem de domínio acadêmico.

#### *Monitorar os Filhos*

Esta categoria contém 10,8% do total de respostas e se refere à monitoria do comportamento dos filhos. Conhecer o que o professor faz em sala de aula é importante para esses pais na medida em que proporciona acesso a informações sobre o padrão comportamental dos filhos com colegas, professores e equipe escolar. As falas a seguir ilustram esta categoria:

“Sim, porque ficamos sabendo do que os nossos filhos fazem na escola” (*Mãe do Ipê, 39 anos, Vendedora de Roupas, escola pública*);

“Sim, para ter um controle melhor com seus filhos, ajudando-os a se esforçarem mais com os estudos” (*Pai da Orquídea, 33 anos, Motorista, escola pública*).

Na pesquisa de Bhering e Siraj-Blatchford (1999), os pais relatam interesse em saber mais sobre o comportamento da criança em sala. Nesse sentido, conhecer o que o professor faz em sala, é uma ferramenta a mais para monitorar a postura da criança. Sugere-se que para esses pais é mais provável que as crianças tenham comportamentos questionáveis em sala, do que o professor.

#### *Monitorar o que o Professor Ensina*

Esta categoria apresentou 6,8% de ocorrência. As falas que foram incluídas nela defendem a importância de conhecer o que o professor faz em sala de aula para acessar o conteúdo que está sendo ensinado às crianças. Pode-se observar nas falas a seguir que esta preocupação ocorre tanto por questões relacionadas à instrução acadêmica da criança, como por questões relacionadas à formação moral.

“Acompanhar os conteúdos ministrados, pois esses serão de suma importância p/ a formação e instrução do aluno, preparando-o (ou não) para os concursos que irá se submeter” (*Pai da Prímula, Técnico Mecânico, escola pública*);

“Para saber se realmente está ensinando coisas adequadas, respeitosas e que tenham fundamento e não levem para o mau caminho” (*Mãe do Salgueiro, Serviços Gerais, escola pública*).

### *Ressalvas à Monitoria*

Esta categoria contém 4,0% do total de respostas. Entraram nela falas de pais que veem com ressalva o acesso parental ao que o professor faz em sala de aula. Ainda que com uma frequência baixa (n=3), esta categoria é importante por ilustrar bem dois posicionamentos que são relevantes ao se discutir envolvimento e monitoria parental em relação à escola. O primeiro se refere à delimitação rígida entre os domínios escola e família, observa-se na fala da mãe a seguir a preocupação em desenhar claramente as fronteiras entre professor e pais no que concerne às suas responsabilidades.

“Sim, (...) mas não se ‘meter’ no trabalho pedagógico da professora, ela é a autoridade em seu trabalho” (*Mãe do Nogueira, Professora, escola pública*).

Cabe ressaltar que essa mãe é também professora, dado que esclarece em partes sua ressalva ao acesso parental aos comportamentos do professor em sala. Porém, ainda que se admitam responsabilidades de características diferentes para pais e professores, uma importante discussão a ser sugerida nesse ínterim é a que indaga sobre o que se entende por “trabalho pedagógico”, que constitui uma dimensão da qual os pais supostamente devem manter-se distantes. É preciso considerar que a esta dimensão pertence não apenas elementos de conteúdo, ou *o que ensinar*, mas também elementos de interação humana presentes no *como ensinar*.

Nesse sentido, dentro do “trabalho pedagógico” estariam também compreendidos componentes da inter-relação professor aluno que podem ou não ter características coercitivas. A indagação que se faz é se, ainda assim, seria essa uma instância de exclusividade do professor. Cabe pontuar que a literatura diz que o interesse dos pais pelo processo de aprendizagem dos filhos não significa que eles queiram admitir para si as funções de ensino que pertencem ao professor (Bhering, 2003) ou aprender o que os filhos aprendem (Favorini & Lomônaco, 2009). Nessa perspectiva, interessaria aos pais conhecer o comportamento do professor em termos de ética relacional e efetividade de ensino.

O argumento de que a área pedagógica é de domínio exclusivo do professor e, portanto, restrita ao diálogo entre profissionais da área faz com que muitas escolas continuem

questionando os limites do envolvimento parental em relação às práticas de ensino (Ferreira & Triches, 2009). Em uma delimitação rígida na qual as instâncias escola e família têm poucas oportunidades de dialogar e se conhecer, as práticas educativas de pais e professores são percebidas dicotomicamente e dificultam a aproximação e o trabalho conjunto (Biesdorf, 2011; Chechia & Andrade, 2005; Ferreira & Triches, 2009; Oliveira, 2002; Varani & Silva, 2010; Viana, 2005). Atualmente sabe-se que as responsabilidades dos atores desses dois núcleos formativos não acabam quando a criança deixa fisicamente um ambiente para entrar em outro (Zenhass, 2010).

O segundo posicionamento se refere a uma segurança parental em relação aos professores no que concerne à sua idoneidade e profissionalismo, que permite aos pais ficarem tranquilos diante do desconhecimento do que o professor faz em sala de aula e não sentir necessidade de realizar esse tipo de monitoria. A fala a seguir ilustra esta atitude parental:

“Acho que não necessariamente, pois ao escolher a escola da minha filha analisei a responsabilidade dos diretores, diante disso acredito que os professores contratados são responsáveis o suficiente para ensinar minha filha, da melhor forma possível. Acredito que o professor dever ter autonomia dentro de sala de aula” (*Mãe da Copo de Leite, 33 anos, Vendas, escola privada*).

Essas perspectivas foram também identificadas no trabalho de Silveira e Wagner (2009), no qual o relato dos pais denotou um posicionamento no sentido de definir e delimitar de maneira clara as funções do professor e da escola e dos pais na educação da criança e de não interferência nas práticas docentes. Os pais destacaram ainda a importância de confiar no trabalho dos profissionais da escola.

#### *Monitorar como o Professor Ensina*

Esta categoria apresentou 2,7% de ocorrência. As falas referentes a ela justificam a importância de saber o que o professor faz em sala como meio de monitorar a metodologia empregada e a eficácia de seu ensino, como exemplificam as seguintes falas:

“Para saber qual o método de ensino do professor” (*Mãe da Crisântemo, 30 anos, Operadora de Máquina, escola pública*);

“Sim, porque devemos saber como consegue explicar a matéria” (*Mãe da Cravo, 47 anos, Auxiliar Administrativa, escola pública*).

A baixa ocorrência dessa categoria reflete o posicionamento parental de manter-se alheio aos aspectos estritamente pedagógicos.

#### *Descrença na Monitoria*

As falas desta categoria representam 2,7% do total de respostas e demonstram um posicionamento descrente em relação à possibilidade de conhecer o que o professor faz em sala, como exemplificam as seguintes falas:

“Sim mas isso nunca será possível” (*Mãe da Dedaleira, Auxiliar de Cozinha, escola pública*);

“Às vezes sim, algumas não. Não tem como saber tudo que acontece” (*Mãe do Palmito, 31 anos, Designer, escola privada*).

Essas falas ilustram a dificuldade de se acessar alguns comportamentos coercitivos como gritar, por exemplo, e sugere que a monitoria sobre tais comportamentos de fato precisa da mediação de bons níveis de outras práticas como comunicação entre pais e filhos e envolvimento parental.

#### *Outras*

Na categoria *Outras* entraram 2,7% do total de respostas. Fizaram parte desta categoria respostas que não apresentaram uma justificativa em si para conhecer o que o professor faz em sala. Estes participantes repetiram a ideia expressa na pergunta em uma lógica redundante, relatando, por exemplo, que é preciso saber o que o professor faz na sala de aula para saber que ele faz em sala de aula.

Nota-se que, na percepção dos pais, conhecer o que o professor faz em sala de aula é importante principalmente por promover envolvimento parental na escola, proporcionar segurança e tranquilidade aos pais quanto à conduta interpessoal do professor, por possibilitar o acompanhamento da evolução acadêmica dos filhos e, ainda, por aproximar as instâncias escola e família em termos de continuidades e complementaridade de práticas.

#### *5.9.1.2 Monitoria sobre o professor na Percepção dos Filhos*

A análise da pergunta “*Você acha que os pais precisam saber o que o professor faz em sala? Por quê?*”, respondida pelos filhos, gerou sete categorias. Essa pergunta teve duas respostas em branco, referentes a crianças que se mostraram tímidas e não responderam às



questões abertas. Assim como na versão desta pergunta para pais, as respostas foram categorizadas tendo como critério de agrupamento quais as razões elencadas pelos filhos para os pais conhecerem o que os professores fazem em sala de aula. No entanto, nesse caso as respostas “*não*” compuseram uma categoria separada, denominada *Negativas*. As categorias são apresentadas na Tabela 19 e abordadas de maneira individual a seguir:

**Tabela 19:** Relação de categorias sobre as justificativas para saber o que o professor faz em sala na percepção das crianças participantes

<b>Categorias</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Monitorar o Comportamento do Professor	37	50,0%
Monitorar os Filhos	12	16,2%
Monitorar o Desenvolvimento Acadêmico dos Filhos	10	13,5%
Envolvimento Parental	7	9,5%
Monitorar como o Professor Ensina	4	5,4%
Negativas	2	2,7%
Outras	2	2,7%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

*Nota: F = número de respostas, não de participantes.*

Conforme observado na Tabela 19, em ordem decrescente de ocorrência, são apresentadas a seguir as categorias de justificativas para os pais monitorarem o que o professor faz em sala, na percepção dos filhos: *Monitorar o Comportamento do Professor* (50,0%), *Monitorar os Filhos* (16,2%), *Monitorar o Desenvolvimento Acadêmico dos Filhos* (13,5%), *Monitorar como o Professor Ensina* (9,5%), *Envolvimento Parental* (5,4%), *Negativas* (2,7%) e *Outras* (2,7%).

#### *Monitorar o Comportamento do Professor*

Notadamente, para as crianças o conhecimento parental sobre o que o professor faz em sala de aula tem como razão primeira monitorar o seu comportamento interpessoal com os alunos. Esta categoria representa 50,0% das respostas. Apesar de os pais também a mencionarem entre suas primeiras justificativas para saber o que o professor faz em sala de aula, a porcentagem das crianças é consideravelmente maior e elas mostram mais especificidade nas respostas em relação à possibilidade de emissão de comportamentos coercitivos pelo professor. Como pode ser observado nas falas a seguir:

“Sim. (...) Porque vai tipo que tá maltratando o aluno e a mãe nem sabe” (*Flor do Campo, 9 anos, 3º ano, escola pública*);

“Sim, ah porque às vezes é, deixa sem recreio sem motivo essas coisas e daí, daí vai falar para os pais não sabem (...)” (*Edelweiss, 8 anos, 3º ano, escola pública*);

“Sim, porque se o professor ‘fazer’ alguma coisa errada tem que sempre saber” (*Aroeira, 9 anos, 4º ano, escola privada*).

Nas falas que entraram nesta categoria percebe-se que as crianças consideram importante esse tipo de monitoria parental porque esta prática tem potencial de protegê-las contra possíveis práticas coercitivas docentes. Tal noção pode ser exemplificada pelas falas a seguir:

“Aham, ah porque aí eles podem dar um jeito né, se fizer uma coisa de ruim, ah tipo castigar o aluno por uma coisa que ele fez, fez mas também não foi demais” (*Calêndula, 9 anos, 5º ano, escola pública*);

“Acho, porque se a pessoa faz alguma ruim tem que falar com os pais eles vão tomar uma providência” (*Peroba, 10 anos, 5º ano, escola pública*);

“Precisa, porque assim se não ‘sabessem’, se a professora bater na gente e se eles não soubessem aí a professora, é, daí também se eles não soubessem não tinha como agir” [*sic*] (*Palma, 10 anos, 4º ano, escola pública*).

Percebe-se, também, no relato das crianças a noção de que o desconhecimento dos pais sobre possíveis ações coercitivas docentes pode resultar em maior liberdade para o professor continuar a usar esse tipo de expediente. A monitoria parental, para os filhos, tem influência no uso de estratégias coercitivas pelo professor. As falas a seguir ilustram esta noção.

“Sim, porque se acontecer alguma coisa de errado, os pais não ficam sabendo a professora pode continuar, continuar e vai piorando” (*Prímula, 11 anos, 5º ano, escola pública*);

“Sim, por causa que o professor pode tá batendo, pode fazer coisas que não pode né, daí se os pais não souberem eles vão continuar achando que tá tudo bem” (*Cravo, 8 anos, 4º ano, escola privada*).

Para as crianças, importa aos pais saber o que o professor faz em sala de aula por questões de segurança e proteção dos filhos contra possíveis agressões, castigos injustos ou ameaças. Outro dado claro nas respostas das crianças é que o meio mais eficiente dos pais acessarem o comportamento do professor em sala é a comunicação entre pais e filhos, como expressado nas falas a seguir.

“(…) Porque tem vezes que a professora, ela briga com a gente, daí os pais têm que ficar sabendo, mas às vezes a professora grita com a gente, a minha mãe pergunta todo dia se a minha professora grita comigo ou me dá tapa, e eu falo que não, porque a professora nunca briga comigo” (*Magnólia, 10 anos, 5º ano, escola pública*);

“É, mais ou menos, porque às vezes se o professor falar alguma coisa se a criança não goste a criança não pode ficar quieta, ela tem que falar pra alguém” (*Pau Brasil, 9 anos, 4º ano, escola pública*).

Essa aproximação entre as práticas de monitoria e comunicação entre pais e filhos remete à proposta de Kerr e Stattin (2000) e Stattin e Kerr (2000) de compreender a monitoria parental pela perspectiva da comunicação. Para as autoras, a liberação de informações pela própria criança é uma ação mais efetiva do que a vigilância e o acompanhamento parental para a prática de monitoria.

A coerção do professor faz uso de ferramentas que a sua posição de poder em relação a deter os critérios de avaliação lhe proporciona. O uso da nota enquanto ferramenta de manipulação é citada por Mattos e Castro (2011), como exemplo do uso inadequado do poder, no qual o professor avalia não apenas o desempenho do aluno, mas o quanto ele se esforçou e seu comportamento em sala por meio de critérios avaliativos subjetivos. A fala da aluna Lírio ilustra o uso da ameaça em relação à nota como estratégia coercitiva docente:

“Eu conto, meu pai já veio reclamar dessa professora da manhã. Por causa que se acontece alguma coisa com a gente... E tipo ela ameaça, a professora ameaça a gente falando ‘Ah, não conta para o seu pai senão você vai tirar nota ruim, vou fazer você tirar nota ruim’” (*Lírio, 9 anos, 4º ano, escola pública*);

Nessa categoria entraram relatos que demonstram a importância da criança trazer informações sobre o comportamento do professor. Para tanto, é preciso que a família mantenha uma comunicação positiva na qual o diálogo é aberto e bidirecional. Ao tornar acessível aos filhos momentos para uma conversa não coercitiva, os pais estão sinalizando às crianças que elas podem falar de suas realidades com eles (Weber & cols., 2009). A comunicação é assumida, portanto, como uma prática mediadora, ela tem potencial para auxiliar o desenvolvimento de outras práticas, funcionando como ação estratégica que pode favorecer ou prejudicar as relações dependendo de suas características (Wagner, Falcke, Silveira & Mossmann; 2002; Salvador e Weber, 2005).

A monitoria sobre o comportamento do professor em sala está relacionada à tranquilidade parental pelo bem-estar da criança na escola. Assim como as falas dos pais, os relatos dos filhos denotam a relação entre o conhecimento sobre o que o professor faz em sala

e a confiança em deixar seus filhos com esse profissional. A fala de Nogueira se dá neste sentido:

“Acho que sim, porque senão é eles não têm confiança e daí quase nunca mandam a gente pra escola porque não têm confiança” (*Nogueira, 10 anos, 4º ano, escola pública*).

Pais e filhos, nos recortes de fala que entraram nessa categoria, citam a necessidade de sentir segurança e confiança na relação interpessoal que o professor estabelece com seus alunos. Relação também encontrada no trabalho de Silveira e Wagner (2009). Os filhos, no entanto, são mais específicos quanto ao abordar que tipos de ocorrências negativas poderiam ir ao sentido inverso de uma relação de confiança. É possível que a experiência dos alunos frente a práticas coercitivas os capacite a citar mais objetivamente os tipos de comportamentos coercitivos do professor possíveis de ocorrer em sala. Aceitando essa hipótese, os tipos de coerção que estas crianças teriam experienciado ou presenciado seriam: ameaça, agressões verbais e físicas, gritar e castigar com retirada de recreio.

No entanto, é preciso considerar, especialmente no caso de agressões físicas, que as crianças podem ter sido bem orientadas na família sobre seus direitos e a relatar qualquer ocorrência aos pais. Nesse sentido, duas variáveis podem ter relação com a habilidade das crianças em nomear de modo específico possíveis comportamentos coercitivos do professor sendo, a) sua exposição prévia a práticas coercitivas docentes e b) a orientação familiar no que concerne a possíveis violações de sua integridade.

### *Monitorar os Filhos*

Com 16,2% das respostas, as falas desta categoria fazem referência à monitoria direcionada à postura dos filhos em relação a outras crianças e aos professores. Saber o que o professor faz em sala de aula importa na medida em que oferece aos pais informações sobre o comportamento dos filhos. As falas a seguir exemplificam:

“Acho que sim, porque eles são nossos pais, eles têm que ficar ciente de tudo que a gente faz na escola” (*Violeta, 11 anos, 5º ano, escola pública*);

“Acho, por causa que sim se tá brigando os pais tem que saber pra conversar com o aluno. É, que nem, se eu brigar na sala de aula os meus pais ‘precisa’ saber pra conversar comigo” (*Cravina, 10 anos, 5º ano, escola privada*).

### *Monitorar o Desenvolvimento Acadêmico dos Filhos*

Nesta categoria entraram 13,5% do total de respostas. Essas falas justificam o investimento parental em conhecer o que o professor faz em sala de aula como meio de acessar o desempenho acadêmico dos filhos, como exemplificado nas falas a seguir:

“Sim, porque daí é melhor, os pais sabem como eu tô se eu tô levando nota baixa, alta, se eu tô ruim na aula (...)” (*Macieira, 9 anos, 4º ano, escola pública*);

“Sim, dai eles sabem se a criança tá aprendendo” (*Hibisco, 8 anos, 3º ano, escola privada*).

### *Envolvimento Parental*

As falas desta categoria representam 9,5% do total de respostas. Estes discursos justificam a necessidade dos pais saberem o que o professor faz em sala de aula como meio de facilitar práticas de envolvimento parental nas tarefas acadêmicas da criança. Essa monitoria parental é particularmente importante por mediar o auxílio parental complementar nas atividades escolares dos filhos. Esses aspectos são facilmente identificáveis nas falas a seguir:

“Acho, porque assim eu acho que é importante né saber o que as professoras fazem por causa que eles também ajudam a gente em casa assim, eu acho que é muito importante saber” (*Orquídea, 9 anos, 4º ano, escola pública*);

“É, eu acho que sim, porque eles também podem ajudar a gente a aprender também, como a professora, e daí também é mais fácil pra entender, com a professora e com os pais, só com a professora é um pouco. Em casa e na escola eu acho que é um pouco melhor” (*Mosquitinho, 9 anos, 4º ano, escola privada*).

De acordo com Connelly (2007) quanto melhor definido é o papel do professor, mais o papel dos pais enquanto auxiliares, complementando o ensino escolar, também ficará evidente. Assim, conhecer o que o professor faz em sala de aula pode ser um meio de esclarecer as suas funções e conhecer melhor as possibilidades de auxílio complementar que os pais podem efetivar em casa.

### *Monitorar como o Professor Ensina*

Esta categoria obteve 5,4% das respostas. Nela estão compreendidas falas que justificam o conhecimento parental sobre o que o professor faz em sala como meio de acessar a sua metodologia e a eficiência de seu ensino, como se observa na fala da Girassol:

“Talvez, porque eu acho que os pais devem saber se a professora tá ensinando a matéria direito, se ela tá passando o que deveria ser passado” (*Girassol, 9 anos, 4º ano, escola privada*).

#### *Negativas*

Estas respostas representam 2,7% do total e foram as únicas a discordar da necessidade dos pais saberem o que o professor faz em sala de aula. No entanto, esse discordar parte de uma noção de comportamentos acadêmicos do professor, e não relacionados à relação interpessoal professor/aluno. Dente de Leão exemplifica esse posicionamento na sua fala:

“Eu acho que não, porque às vezes tipo se *as professora* corrigir a gente os pais não precisam ficar sabendo o que a professora corrigiu, se a gente fala alguma coisa errada (...)” [sic] (*Dente de Leão, 9 anos, 5º ano, escola privada*).

#### *Outras*

Na categoria *Outras* entraram 2,7% do total de respostas. Fizeram parte desta categoria respostas que não apresentaram uma justificativa para conhecer o que o professor faz em sala, e sim demonstraram posicionamentos gerais com conteúdos redundantes; como ocorreu com as respostas dos pais que compuseram esta categoria.

Diferentemente dos pais, a justificativa primeira para os pais conhecerem o que o professor faz em sala de aula na percepção dos filhos é monitorar o comportamento desse profissional em suas relações interpessoais com os alunos. A Figura 13 apresenta as categorias com maiores porcentagens sobre a justificativa que pais e filhos dão para o investimento parental sobre o que o professor faz em sala de aula.

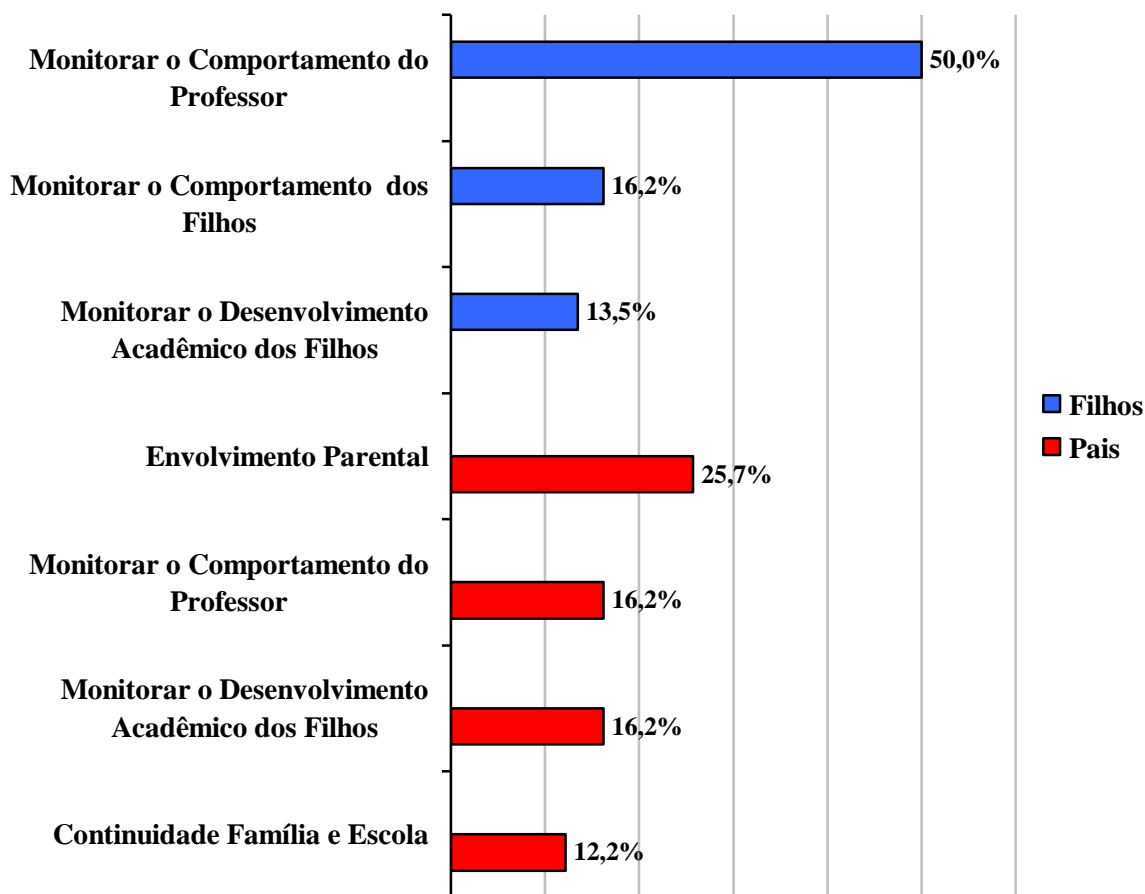


Figura 13: Relação entre as categorias com maiores porcentagens sobre justificativas para saber o que o professor faz em sala de aula na percepção de pais e filhos.

Observa-se que *Monitorar o Comportamento do Professor* vêm em segundo lugar para os pais, com 16,2% do total de respostas, juntamente com a categoria *Monitorar o Desenvolvimento Acadêmico dos Filhos*, que obteve a mesma porcentagem. Enquanto que para os filhos, *Monitorar o Comportamento do Professor* é a justificativa que aparece em primeiro lugar, com 50,0% do total. Ou seja, obtendo metade do total de respostas. Aventa-se a hipótese de que a vivência dos filhos em relação às práticas coercitivas docentes torna mais provável a sua menção a possíveis comportamentos coercitivos do professor diante de uma pergunta que investiga o que esse profissional faz em sala. E se for este o caso, essa hipótese concorda com a discrepância entre o relato de pais e filhos sobre a emissão de comportamentos coercitivos pelo professor, sugerindo que o que acontece não necessariamente é monitorado pelos pais, seja por meio de um envolvimento parental mais efetivo, ou por uma comunicação entre pais e filhos mais próxima.

Outra possibilidade de análise se refere a uma opção dos pais por acreditar na escola e sua equipe escolar. Não considerar a possibilidade do uso de coerção com seus filhos faz com que eles se sintam seguros em deixá-los na escola e é emocionalmente menos esgotante. Outro ponto a ser levantado nesta análise faz referência às demais categorias, como *Monitorar*

*o Desenvolvimento dos Filhos e Monitorar o Comportamento dos Filhos*, ambas fazendo referência ao investimento parental em saber o que o professor faz em sala como meio de obter informações sobre a criança. A delimitação do trabalho do professor como domínio no qual os pais pouco podem opinar pode criar uma tendência natural a desconsiderar, ou considerar pouco, a necessidade de uma monitoria direta sobre o padrão comportamental do professor em sala, em sua interação com os alunos.

As respostas abertas a essa pergunta que investiga a importância e as justificativas para os pais conhecerem o comportamento do professor em sala de aula se mostraram particularmente ricas para as análises deste trabalho, visto que pouco se encontra na literatura sobre esse tema. Conhecer a percepção dos pais e dos filhos sobre este assunto possibilitou uma ampliação das discussões referentes às possibilidades de operacionalização desse tipo de monitoria, e sobre os dados estatísticos referentes a ela obtidos.

### **5.9.2 Características Aversivas e Reforçadoras de um Professor na Percepção dos Filhos**

Com o objetivo de elencar as características que descrevem a melhor e a pior professora na opinião das crianças, e como elas se relacionam com a emissão de comportamentos coercitivos pelo professor, foram realizadas as seguintes perguntas para os filhos: *Pra você, o que faz a melhor professora do mundo? Pra você, o que faz a pior professora do mundo?* A análise das respostas também foi realizada tendo como 100% o total de respostas, e não de participantes.

#### **5.9.2.1 A Melhor Professora na Percepção dos Filhos**

As respostas à pergunta *“Pra você, o que faz a melhor professora do mundo?”* geraram 11 categorias, apresentadas na Tabela 20 a seguir:



**Tabela 20:** Relação de categorias sobre a noção de “melhor professora” na percepção das crianças participantes

<b>Categorias</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Que é afetuosa	26	18,6%
Que ensina bem	24	17,1%
Que não é coercitiva	24	17,1%
Que é divertida	18	12,9%
Que ajuda	15	10,7%
Que é dedicada	10	7,1%
Que é respeitosa	8	5,7%
Que é paciente	5	3,6%
Que é criativa	5	3,6%
Que é justa	4	2,9%
Outras	1	0,7%
<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>100%</b>

*Nota: F = número de respostas, não de participantes.*

Em ordem decrescente, percebe-se que as categorias com maiores porcentagens sobre a noção dos alunos de melhor professora são: *Que é Afetuosa* (18,6%), *Que Ensina Bem* (17,1%), *Que Não é Coercitiva* (17,1%), *Que é Divertida* (12,9%) e *Que Ajuda* (10,7%). No entanto, é possível observar na Tabela 20 uma diversidade de características que representam, na perspectiva das crianças, a melhor professora do mundo. Em termos comportamentais, elas designam um conjunto de comportamentos emitidos pela professora que a classificam como a professora mais reforçadora para estas crianças. Essas categorias são abordadas individualmente a seguir.

#### *Que é Afetuosa*

Para as crianças entrevistadas a característica mais importante de uma boa professora é a afetividade positiva. Representando 18,6% do total de respostas, entraram nessa categoria falas que utilizam termos como amor, carinho, cuidado, gentil, legal, apoio e boa. A noção de melhor professora para elas perpassa uma dimensão de cuidado afetivo e a inter-relação entre professor/aluno, e vai além da responsabilidade com o ensino. Esta é uma categoria que claramente questiona a noção popular de que “Família educa e Escola ensina”. Observa-se nas falas de Hortênsia e Flor-de-Lis esta demanda afetiva.

“Ela tem que cuidar da gente e dar amor” (*Hortênsia, 9 anos, 5º ano, escola privada*);

“(…) eduque com carinho” (*Flor-de-Lis, 10 anos, 5º ano, escola pública*).

Os atributos ser “legal” ou “gente boa” foram apontados por Bueno e Sant’Ana (2001) em sua pesquisa com adolescentes como representantes de um bom professor. Esse professor é entendido como compreensivo e lembrado como professores que marcaram a vida dos alunos. Na pesquisa de Silvino (2009) ser legal apareceu associado ao professor que era capaz de manter um bom relacionamento com os alunos, mas que não se associou necessariamente a noção de bom professor, pois para tanto este professor precisava ter também uma boa didática. No trabalho de Ventura e cols. (2011) a dimensão humana é a categoria mais citada como representativa de um bom professor, esta dimensão envolve aspectos relacionais e ilustra um professor compreensivo e companheiro. Já na pesquisa com alunos universitários de Gisi e cols. (2010) a dimensão humana também aparece, mas em segundo lugar. A característica primeira de um bom professor, na referida pesquisa, é ensinar bem, dominar o conteúdo e ter boa metodologia.

No trabalho de Moraes (2004) o melhor professor é aquele que, em primeiro lugar, cultiva um bom relacionamento com o aluno. Assim, observa-se nas crianças a demanda por uma relação mais próxima e de disponibilidade para o acolhimento, mas também a preocupação com um ensino de qualidade. Importante salientar que também pesquisas com professores sobre a noção de bom professor apontam a importância da afetividade permear a relação com o aluno (Oliveira & Alves, 2005).

Interessante apontar que a noção de bom professor das crianças difere daquela do próprio professor apontada na literatura. Como explica Viecili e Medeiros (2002b, p. 3), com frequência se observa nas escolas a existência de professores que se mostram prepotentes e inflexíveis, esses profissionais procuram “manter a distância e enfatizar a diferença entre eles e seus alunos, utilizando-se de recursos como a nota ou disciplina rígida para manter a fama de ‘bom professor’, ‘um professor que reprova’”. Skinner (1972) complementa que o professor acaba sendo avaliado pelo critério de severidade de suas práticas pelos seus pares e superiores, nesse critério o bom professor é aquele que impõe trabalho duro aos alunos, não importando a metodologia empregada ou a eficácia de seu ensino. Cabe pontuar que privação de afeto (Granetto, 2008) ou de reforço positivo (Sidman, 1989) também é considerada uma forma de coerção.

### *Que Ensina Bem*

As falas dessa categoria representam 17,1% do total de respostas, ficando em segundo lugar juntamente com a categoria *Que não é Coercitiva*. Nesta categoria entraram falas que classificam como melhor professora aquela que ensina e explica bem e faz os alunos entenderem os conteúdos, lições e tarefas. Como pode ser observado nas falas a seguir, essa

categoria expressa uma noção de melhor professora como aquela que se preocupa com o desempenho acadêmico dos alunos por meio de sua prática pedagógica.

“Ela explica tarefa, ensina bem os alunos pra que eles não tirem zero na prova, que a professora ensine de uma maneira que todo mundo consiga entender a tarefa” (*Rosa, 8 anos, 3º ano, escola pública*);

“Ela faz a gente aprender bastante como vírgula, ponto, aspas” (*Copo de Leite, 8 anos, 4º ano, escola privada*).

Também no trabalho de Bueno e Sant’Ana (2001) com alunos adolescentes e de Moraes (2004), com alunos das séries finais do ensino fundamental, o professor que ensina bem foi categorizado como bom professor. No trabalho de Ventura e cols. (2011) com alunos universitários, a competência técnica figurou entre as principais categorias do bom professor. Também feita com universitários, a pesquisa de Gisi e cols. (2010), apontou a categoria conhecimento da disciplina e metodologia como aquela que teve maior número de entradas. No trabalho de Gabrielli e Pelá (2004) o professor ideal é, entre outros aspectos, um profundo conhecedor de sua disciplina, que ensine os conteúdos com clareza e em uma linguagem de fácil acesso. Essa categoria é importante por mostrar que os alunos não querem apenas o professor ‘legal’, mas também aquele que seja eficiente no seu ensino.

#### *Que não é Coercitiva*

Também representando 17,1% do total de respostas, esta categoria é particularmente interessante na medida em que representa uma necessidade das crianças de expressar o que a melhor professora do mundo *não faz*, apesar de a pergunta especificar claramente “*Pra você, o que faz a melhor professora do mundo*”. Nesse sentido, para essas crianças evitar comportamentos coercitivos é tão importante quanto emitir comportamentos positivos. Nessa categoria entraram recortes de falas que mencionam comportamentos coercitivos docentes como brigar, gritar, castigar com retirada de recreio, punir fisicamente, xingar, apelidar pejorativamente, entre outros. As falas a seguir ilustram a diversidade das respostas que compuseram esta categoria.

“Ela não briga, não deixa de castigo e não bate” (*Oliveira, 10 anos, 5º ano, escola privada*);

“Não brigar com a gente, não gritar, (...) não deixar a gente sem recreio” (*Jacarandá, 10 anos, 5º ano, escola pública*);

“(...) não pode tipo brigar por qualquer coisa” (*Dália, 10 anos, 5º ano, escola pública*);

“Ela não gritar muito, ela não ser tão brava” (*Amor-Perfeito, 8 anos, 3º ano, escola privada*);

“(...) não ficar é... chamando apelido que a criança não gosta” (*Alecrim, 10 anos, 5º ano, escola pública*).

O trabalho de Gabrielli e Pelá (2004) apresenta nas conclusões características aversivas que o bom professor não pode apresentar na relação com os alunos: discriminar, ironizar, ser indelicado, humilhar, não gritar, não ameaçar e não ser grosseiro. Esses resultados concordam com o da presente pesquisa, ou seja, não apresentar características aversivas é um fator importante para o professor ser considerado bom.

#### *Que é Divertida*

Representando 12,9% do total de respostas, esta categoria faz menção a uma professora bem-humorada, lúdica e disposta a permitir que as crianças brinquem quando possível. Cumpre ressaltar que as crianças não demandam que o cotidiano escolar seja apenas um espaço de brincadeira, elas fazem sim referência a dois pontos principais, a saber: a) que o tempo entre as atividades possam ser preenchidos com brincadeiras (como expressam as falas de Cravo e Lírio a seguir) e, b) que essa diversão seja uma dimensão do aprender, expressada na prática pedagógica docente. Ou seja, a prática da professora, quando apresenta elementos lúdicos, tem potencial de tornar o aprender mais leve e prazeroso. Essa perspectiva pode ser observada na fala de Miosótis que menciona uma diversão mútua entre alunos e professora. Percebe-se que não se trata apenas de liberar as crianças para brincar, mas de brincar junto e participar de momentos alegres com a turma. Neste sentido, essa categoria tem proximidade com a primeira, *Que é Afetuosa*, por demandar também uma vinculação emotiva com os alunos.

“(...) uma professora que gosta de fazer coisas com os alunos como brincadeiras, quando sobra tempo” (*Cravo, 8 anos, 4º ano, escola privada*);

“(...) que brinque com a gente, às vezes quando a gente não tá fazendo nada, vai pra fora brincar” (*Lírio, 9 anos, 4º ano, escola pública*);

“(...) brincar às vezes um pouco (...) é, dar brincadeiras pra gente, se divertir com a gente” (*Miosótis, 10 anos, 4º ano, escola pública*).

O aspecto divertido de uma professora propicia um ambiente de ensino sem pressão, as crianças se sentem confortáveis e satisfeitas. A fala de Copo de Leite, a seguir, sugere a relação entre a noção de boa professora com a habilidade de tornar o ambiente de ensino leve, podendo até mesmo rir de seus próprios erros.

“(...) daí ela faz a gente rir às vezes assim, quando ela erra uma coisa assim” (*Copo de Leite, 8 anos, 4º ano, escola privada*).

O aspecto lúdico também aparece na fala dos adolescentes da pesquisa de Bueno e Sant’Ana (2001) como representativo de um bom professor. O lúdico e o divertimento são entendidos como boa opção para sair da rotina das explicações. A demanda pela ludicidade no processo ensino-aprendizagem faz sentido particularmente se considerarmos o momento desenvolvimental em que essas crianças se encontram. Na pesquisa de Vilanova e cols. (2011) as autoras concluíram que dentre os fatores que poderiam contribuir para que a criança sinta que suas necessidades não estão sendo atendidas, o que por sua vez contribuiria para um pobre desempenho acadêmico, está a falta do uso da ludicidade enquanto ferramenta auxiliar na compreensão das dificuldades das crianças. Esse resultado ilustra que o lúdico é um meio apropriado de alcançar a linguagem da criança auxiliando sua aprendizagem e na superação de suas dificuldades.

#### *Que Ajuda*

Esta categoria obteve 10,7% do total de respostas, nela entraram falas relativas ao auxílio do professor às dificuldades acadêmicas dos alunos. Nesta categoria, a melhor professora do mundo é a que está disponível para ajudar as crianças em suas demandas individuais relativas ao desempenho acadêmico. As frases a seguir ilustram essa noção.

“(...) uma professora que ajuda bem a gente, que às vezes fala a palavra errada que a gente errou, ajuda a gente a ler, ajuda a gente a escrever” (*Tulipa, 9 anos, 5º ano, escola privada*);

“Ah é aquela professora assim que ajuda a gente quando a gente tá com dificuldades na lição (...)” (*Margarida, 9 anos, 5º ano, escola pública*).

#### *Que é Dedicada*

Com 7,1% do total de respostas, esta categoria contém falas que se referem ao esforço da professora em continuar se aprimorando, em se organizar e se dedicar a sua prática. As falas das alunas Mosquitinho e Acácia ilustram essa categoria:

“(...) se dedica e faz o melhor né” (*Mosquitinho, 9 anos, 4º ano, escola privada*);

“Ela é dedicada” (*Acácia, 9 anos, 4º ano, escola privada*).

### *Que é Respeitosa*

Essa categoria representa 5,7% do total de respostas. As falas que entraram nela elencam como características da melhor professora ouvir os alunos, respeitá-los, cumprimentá-los e tratá-los bem de modo geral. Tratar os alunos com respeito e consideração em suas dificuldades e particularidades é a essência das falas desta categoria. Essas noções podem ser observadas nas falas a seguir.

“É, ela respeitar os alunos, não ficar é... chamando apelido que a criança não gosta” (*Alecrim, 10 anos, 5º ano, escola pública*);

“Ah ela ser respeitosa com os alunos” (*Carvalho, 9 anos, 4º ano, escola pública*);

“(...) ela não falar palavrão, ser educada” (*Ipê, 9 anos, 4º ano, escola pública*).

### *Que é Paciente*

Com 3,6% do total de respostas, esta categoria contém falas que classificam como a melhor professora aquela que demonstra paciência com os erros dos alunos e com os diferentes ritmos de aprendizagem, como coloca o aluno Pinheiro:

“(...) é paciente com os que são mais lentos” (*Pinheiro, 10 anos, 5º ano, escola pública*).

Esse aspecto também apareceu no trabalho de Ventura e cols. (2011), sendo citado como tolerante e pertencente à Dimensão Humana e no estudo de Gabrielli e Pelá (2004) paciência e tolerância são características de um bom professor. Oliveira e Alves (2005) investigaram a noção de bom professor entre professoras, também neste trabalho ter paciência e ser compreensivo foram características citadas como representantes de um bom professor. Esse dado revela a aversividade de um ensino que desconsidera o ritmo e as dificuldades de cada aluno. Também na pesquisa de Moraes (2004) ser paciente apareceu dentre as principais características do bom professor.

### *Que é Criativa*

Também representando 3,6% do total de respostas, nesta categoria se encontram falas que apontam como a melhor professora aquela que inova na sua metodologia, na forma como apresenta os conteúdos. As falas a seguir ilustram esse posicionamento.

“(...) porque ela, ah eu gosto porque ela lê de uma forma bem diferente, bem legal” (*Girassol, 9 anos, 4º ano, escola privada*);

“(...) ela tem que planejar aula, às vezes tem que fazer aula divertida fora” (*Dália, 10 anos, 5º, escola pública*).

No estudo de Silvino (2009) com alunos adolescentes do ensino médio, a autora observou também que os alunos queriam professores criativos, que apresentassem os conteúdos de forma dinâmica e diferenciada, não ficando presos aos livros didáticos.

### *Que é Justa*

Esta categoria representa 2,9% do total de respostas e contém falas que classificam como a melhor professora aquela que age com justiça com os alunos. Essencialmente, estas falas apontam para uma professora que não generaliza a punição pelo comportamento inadequado de um aluno para a sala toda e que é mais complacente e criteriosa, não aplicando castigos a toda hora para qualquer deslize dos alunos. Esses dois pontos essenciais são ilustrados pelas falas a seguir.

“(...) punição para as pessoas que fazem bagunça, não pra toda a sala” (*Camélia, 9 anos, 4º ano, escola privada*);

“Ah uma professora assim que brigue só quando precisar” (*Crisântemo, 10 anos, 5º ano, escola pública*).

Na pesquisa de Ventura e cols. (2011) a característica justa também foi citada, dentro da Dimensão Humana, como representante de um bom professor. Esse dado aponta que a aplicação de castigos de maneira generalizada ou com um critério muito rígido é um fator aversivo para os alunos.

### *Outras*

Na categoria *Outras*, que representa 0,7% do total de categorias, entrou uma fala sobre a professora realizar oração todo início de aula.

De modo geral, as crianças consideram como “a melhor professora do mundo” aquela que demonstra afeto positivo, que mantém uma vinculação emotiva e que tem cuidado com os sentimentos da criança. É ainda aquela que é efetiva no ensino, que abre mão do uso de expedientes coercitivos como castigos, punições e relações aversivas na base do grito, do xingamento e do chamamento pejorativo. E, por fim, é aquela que é capaz de trazer para a sala de aula elementos lúdicos, que utiliza de tais ferramentas na sua prática e demonstra seu amor pela profissão ao ensinar com bom humor. Em suma, as crianças elegem como melhor professora do mundo, a professora reforçadora, não coercitiva, que cumpra seu papel de ensinar, fazendo esse processo mais divertido e também expressando seu prazer em vivenciar a docência.

Interessante apontar que, diferente do trabalho de Bueno e Sant’Ana (2001), os alunos não consideram o professor que ameaça e castiga como bom professor. Porém, a pesquisa foi realizada com adolescentes. No trabalho desses autores ameaça e punição foram identificados como comportamentos efetivos no controle da turma e por isso tratados como melhor método para obter respeito. Enquanto que nesta presente pesquisa, sugere-se que o controle da turma por meio de coerção é percebido pelos alunos como desrespeitoso e aversivo. Porém, Bueno e Sant’Ana (2001) concluem que os alunos desejam um professor legal, o que significa um “anseio por uma educação escolar menos asfixiante de suas possibilidades de expressões identitárias” (2001, p. 12), o que denota o oposto à legitimação de professores coercitivos.

Na pesquisa com os adolescentes, portanto, na conclusão dos autores, emergiram noções contraditórias de bom professor, que por um lado legitimam o autoritarismo tradicional punitivo e, de outro, valorizam o professor democrático que cuida da relação professor/aluno e está aberto ao diálogo. Os resultados da pesquisa de Negrão e Guimarães (2006) também apontaram para o melhor professor enquanto aquele capaz de controlar a turma, mas que é ainda um professor compreensivo, que dá conselhos e conversa com os alunos.

Essa relação aparentemente contraditória não foi observada na presente pesquisa. Para as crianças entrevistadas, o bom professor tem características positivas como gentileza, bom-humor, paciência e eficiência didática, e é também aquele que não apresenta características aversivas como ser punitivo, bravo, impaciente e humilha os alunos.

Ainda em relação a utilizar coerção como modo de controlar a turma, cumpre pontuar que problemas de comportamento resultam da exposição da criança a um conjunto de fatores de risco (Sapienza & Pedromônico, 2005) e neste sentido a indisciplina escolar pode ser ela própria resultado da coerção a que a criança é exposta (Skinner, 1972).



Na pesquisa de Gisi e cols. (2010) o bom professor é, primeiramente, aquele que domina a disciplina e a metodologia. Em segundo lugar figurou a dimensão relacional. Enquanto que na particularidade deste estudo, realizado com crianças dos anos iniciais, a dimensão afetiva que faz referência à qualidade da interação professor/aluno emerge como mais importante. É possível que a fase de desenvolvimento das crianças que apresenta demandas de afeto e cuidado, influenciem a escolha dos elementos de uma boa professora. Essa é uma forte razão pela qual se faz urgente discutir mais o uso da coerção por professores, em particular no caso do ensino fundamental. Weber (1986) relata ser comum que o relacionamento professor/aluno se modifique conforme vão passando os anos escolares. Ou seja, nos primeiros anos a relação entre eles é mais pautada no afeto e na proximidade da relação, com o passar dos anos ocorre o distanciamento e, por vezes, a indiferença.

#### 5.9.2.2 A Pior Professora na Percepção dos Filhos

As respostas à pergunta “*Pra você, o que faz a pior professora do mundo?*” geraram 13 categorias que são apresentadas na Tabela 21.

**Tabela 21:** Relação de categorias sobre a noção de “pior professora” na percepção das crianças participantes

<b>Categorias</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Que Briga	35	24,1%
Que Castiga	18	12,4%
Que Agride Fisicamente	17	11,7%
Que Humilha	16	11,0%
Que Ensina Mal	14	9,7%
Que Reclama Muito	11	7,6%
Que é Injusta	9	6,2%
Que Grita	9	6,2%
Que Não Ajuda	7	4,8%
Que é Impaciente	3	2,1%
Que Apelida	2	1,4%
Que Compara os Alunos	2	1,4%
Outras	2	1,4%
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100%</b>

*Nota: F = número de respostas, não de participantes.*

Pela Tabela 21 nota-se que as categorias *Que Briga* (24,1%), *Que Castiga* (12,4%), *Que Agride Fisicamente* (11,7%) e *Que Humilha* (11,0%) são as que apresentaram maior porcentagem. Ou seja, na perspectiva dos filhos, a pior professora do mundo utiliza-se de coerção na sua interação com os alunos. Essa pergunta gerou um número maior de categorias do que a que se refere à noção de melhor professora. A análise desta pergunta se mostra particularmente importante porque os comportamentos citados são claramente aversivos às

crianças, e tornar a relação professor/aluno aversiva é arriscar a generalização desta percepção para a escola e o processo de aprender em si (Sidman, 1989). As categorias sobre a noção de pior professora na percepção dos filhos serão abordadas individualmente a seguir.

### *Que Briga*

Com 24,1% do total de respostas, esta categoria emergiu com a maior porcentagem. As citações que a compõem fazem referência a uma professora que entra em contenda com os alunos por qualquer coisa, por meio de discussões acaloradas, sermões ou chamada de atenção. O termo brigar parece ser usado pelas crianças como representante de respostas de ataque frente aos comportamentos dos alunos, tanto comportamentos acadêmicos, quanto interativos. As falas a seguir ilustram esse posicionamento.

“Brigar com a pessoa porque não entendeu direito, brigar muito com as crianças” (*Camélia, 9 anos, 4º ano, escola privada*);

“Se ela é muito brigona por qualquer coisa” (*Dália, 10 anos, 5º, escola pública*);

“Ela briga com os alunos” (*Mangueira, 10 anos, 5º ano, escola privada*).

### *Que Castiga*

As respostas que compuserem esta categoria representam 12,4% do total. Essas falas fazendo referência à aplicação de castigos como ficar atrás da porta, retirar recreio ou atividade recreativa ou adição de tarefas. Ou seja, as crianças se referem a castigos não físicos aplicados aos alunos, esses podem ser identificados nas falas a seguir.

“Tipo deixar de castigo assim por meses sem recreio” (*Orquídea, 9 anos, 4º ano, escola pública*);

“(…) que deixa de castigo atrás da porta” (*Ipê, 9 anos, 4º ano, escola pública*);

“(…) a que tira recreio demais, tipo por uma coisinha à toa assim” (*Calêndula, 9 anos, 5º ano, escola pública*);

“Dá tarefa de castigo, não deixa a gente ir no recreio” (*Oliveira, 10 anos, 5º ano, escola privada*).

De acordo com Gagliotto e cols., (2012), a prática docente de aplicar castigos, assim como de gritar com alunos, além de contribuir para a sua agressividade prejudica a autoestima

das crianças. O uso excessivo de regras e punições é apontado por Vilanova e cols. (2011) como um fator que leva a criança a perceber que suas necessidades não estão sendo atendidas, o que colabora para um desempenho escolar baixo.

#### *Que Agride Fisicamente*

Esta categoria representa 11,7% do total de respostas. As falas dessa categoria se referem à utilização de castigos físicos representados por termos como bater, beliscar, machucar e tapa. A alta porcentagem desta categoria concorda com os dados estatísticos sobre a percepção das crianças acerca deste comportamento docente coercitivo, nos quais as crianças demonstraram níveis altos de reprovação. As falas abaixo ilustram essa categoria.

“Ela ia bater, ela ia beliscar muito” (*Cravo, 8 anos, 4º ano, escola privada*);

“(…) dá beliscão, dá tapa e é isso aí” (*Magnólia, 10 anos, 5º ano, escola pública*).

Pesquisas têm comprovado que o uso de punições físicas tem implicações negativas no desenvolvimento infantil, uma das principais é o aumento de ansiedade (Cecconello & cols., 2003; Sidman, 1989; Skinner, 1972). O uso da punição física no ambiente escolar culturalmente era legitimado com a justificativa de haver uma necessidade de “civilizar” a criança (Aragão & Freitas, 2012), desculpa similar à dada ao uso de castigos físicos pelas famílias nos dias atuais que sustentam a necessidade de “educar” a criança (Oliveira & cols., 2007). Ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) explicita que nenhuma criança ou adolescente deve ser educado por meio de castigos corporais, pesquisas como a de Stasiak (2010) apontam que os mesmos ainda são realidade nas escolas.

#### *Que Humilha*

Esta categoria representa 11,0% do total de respostas. As falas que a compõem trouxeram termos como: ofender, insultar, xingar, magoar, expor, fazer piada, fazer passar vergonha, falar mal, entre outros. Para estes participantes, estes comportamentos humilham e depreciam os alunos. As falas de Lírio e Cravo apontam comportamentos entendidos como humilhantes pelos alunos.

“(…) que xinga né, humilha as pessoas falando...Uma de manhã né, que eu era de manhã, ela falava bem assim, a professora D., ela falava ‘nossa, vocês tão pior do que o Pré, até o Pré é melhor do que vocês’. Ela falava, isso que é a pior professora do mundo” (*Lírio, 9 anos, 4º ano, escola pública*);

“(...) ia ofender um aluno, fazer piada sobre o nome, humilhar o aluno na frente dos outros alunos” (*Cravo, 8 anos, 4º ano, escola privada*).

Na pesquisa de Negrão e Guimarães (2006) também o professor que grita, xinga e desrespeita os educandos foi apresentado com uma conotação negativa pelos alunos. Humilhar foi também citado como característica negativa no trabalho de Gabrielli e Pelá (2004) e Ferraz e Ristum (2012) classificaram a humilhação como um tipo violência psicológica encontrada no cotidiano escolar. Humilhar é um ato considerado por Koehler (2002) como violência psicológica e constatado na vivência de alunos adolescentes tanto de escolas públicas quanto particulares, sendo humilhar a segunda categoria com mais ocorrências. Cabe pontuar ainda que não só a violência física, mas também a psicológica é considerada um fator de risco para o desenvolvimento infantil (Sapienza & Pedromônico, 2005).

#### *Que Ensina Mal*

Com 9,7% do total de respostas, esta categoria contém falas que fazem referência às práticas de ensino da professora e como ela as operacionaliza. Foram selecionadas falas que apontam a pior professora do mundo como aquela que não explica bem, não ensina direito ou negligencia o não entendimento dos alunos. As falas das alunas Girassol, Dente de Leão e Camélia exemplificam esses pontos.

“(...) ela não explica a matéria direito, ah daí explica a matéria de má vontade” (*Girassol, 9 anos, 4º ano, escola privada*);

“(...) deixa a gente fazer lição sem explicar o que é” (*Dente de Leão, 9 anos, 5º ano, escola privada*);

“Deixar, tipo, não explicar quando a pessoa tem uma dúvida” (*Camélia, 9 anos, 4º ano, escola privada*).

#### *Que Reclama Muito*

Esta categoria obteve 7,6% do total de respostas. As falas que a compõem fazem menção a uma professora implicante, apontada pela maioria das crianças como “chata”, que está sempre reclamando e implicando com algo que um aluno ou que a turma faça. Essas características podem ser ilustradas com a fala do Eucalipto:

“Que qualquer coisinha assim já começa a reclamar” (*Eucalipto, 8 anos, 3º ano, escola pública*).

### *Que é Injusta*

Esta categoria representa 6,2% do total de respostas. Nela estão falas que apresentam como a pior professora do mundo aquela que comete injustiças ao culpar ou castigar um aluno pelo que ele não fez ou sem motivo, ou ainda aquela que castiga a turma toda por algo que um aluno fez individualmente. Interessante notar que a categoria *Que é Justa* emergiu da pergunta “*Pra você, o que faz a melhor professora do mundo?*” e ainda que dentro das justificativas para os pais saberem o que o professor faz em sala de aula, na percepção dos filhos, houve relatos sobre tomar providências se a professora castigar o aluno quando ele não é culpado. Sentir-se injustiçado aparece como fator aversivo nas respostas às três perguntas feitas aos filhos. As falas a seguir ilustram essa categoria.

“Sempre briga com a gente mesmo que a gente não faz nada” (*Imbuia, 10 anos, 4º ano, escola pública*);

“Professora ruim é tipo brigar com o aluno que não fez nada” (*Papoula, 5 anos, 1º ano, escola privada*).

### *Que Grita*

Esta categoria também obteve 6,2% das respostas. Nas falas desta categoria, a pior professora do mundo é aquela que grita muito e por qualquer motivo. Cumpre notar esta categoria está entre as de menor porcentagem e, nesse sentido, esse resultado concorda com os dados sobre a percepção das crianças acerca do comportamento de gritar dos professores, que obteve maiores níveis de legitimação. As falas a seguir ilustram essa categoria.

“Que grita muito” (*Amor-perfeito, 8 anos, 3º ano, escola privada*);

“(...) que gritasse um monte assim, pra todo lado, pra qualquer coisa” (*Flor do Campo, 9 anos, 3º ano, escola pública*).

Considerado um ato de violência psicológica, gritar foi a categoria com maior frequência de ocorrências no estudo de Koehler (2002) com adolescentes de escolas públicas e particulares. Carmo e Alvarenga (2012), ao investigarem as práticas parentais de mães com diferentes níveis socioeconômicos encontraram a categoria punição verbal como a mais citada tanto por mães do grupo de nível socioeconômico médio, quanto baixo. Punições verbais também foi a categoria de práticas coercitivas maternas que obteve maior frequência no trabalho de Carmo (2009). Resultado também obtido nesta presente pesquisa. Stasiak (2010)

observou em sua pesquisa que a comunicação negativa efetivada por adultos por meio de gritos e palavrões esteve presente no contexto investigado pela autora, escola particular.

#### *Que Não Ajuda*

Esta categoria obteve 4,8% do total de respostas, nela entraram falas relativas à falta ou recusa de auxílio do professor às dificuldades acadêmicas dos alunos. Nesta categoria, a pior professora do mundo é a que não está disponível para ajudar as crianças em suas demandas individuais relativas às atividades acadêmicas. A frase a seguir ilustra essa noção.

“Não ajudar a gente nas tarefas, nas atividades” (*Flor de Laranjeira, 10 anos, 5º ano, escola pública*).

#### *Que é Impaciente*

Com 2,1% do total de respostas, esta categoria contém falas que classificam como a pior professora aquela que demonstra impaciência frente às dificuldades dos alunos. A fala da Flor de Lis ilustra essa categoria:

“(...) não seja paciente” (*Flor de Lis, 10 anos, 5º ano, escola pública*).

As duas últimas categorias também apareceram, na sua versão oposta, nas noções de melhor professora do mundo dos alunos. As pesquisas de Ventura e cols. (2011), Gabrielli e Pelá (2004) e Moraes (2004) citaram os atributos paciência como representante de um bom professor, característica que também foi citada na pesquisa sobre o bom professor realizada por Oliveira e Alves (2005) com professoras. Ser impaciente pode representar aversividade por desconsiderar o ritmo individual de cada aluno.

#### *Que Apelida*

Esta categoria representa 1,4% do total de respostas e refere-se a falas que classificam como pior professora aquela que apelida pejorativamente os alunos. As falas dos alunos a seguir exemplificam esta categoria.

“Quando ela fica me apelidando (...)” (*Cajueiro, 9 anos, 4º ano, escola pública*).

“Me dá um apelido (...)” (*Flamboyant, 9 anos, 4º ano, escola pública*).

O comportamento de apelidar foi mencionado pelos adolescentes do estudo de Koehler (2002) como representativo do padrão de comportamento do “pior professor”. Apelidar pejorativamente a criança faz parte da categoria de violência psicológica denominada “denegrir/difamar”, e tem como efeito ridicularizar e inferiorizar a criança.

#### *Que Compara os Alunos*

Esta categoria também representa 1,4% do total de respostas e faz referência a falas que classificam como a pior professora aquela que compara um aluno com outros, em termos de competência acadêmica ou padrão de comportamento. A fala da Miosótis exemplifica essa noção:

“(...) comparar os alunos assim com outro, tipo, por exemplo, alguém não consegue fazer uma coisa e comparar um bem melhor, eu acho que não deve” (*Miosótis, 10 anos, 4º ano, escola pública*).

Para Koehler (2002) comparar alunos faz parte da categoria de violência psicológica “denegrir/difamar”. De acordo com Gagliotto e cols., (2012), a prática docente de realizar comparações entre alunos contribui para a agressividade das crianças. Comparar alunos depreciativamente foi uma prática docente constatada por Koehler (2002) na vivência de alunos adolescentes tanto de escolas públicas quanto particulares, sendo a terceira categoria com mais ocorrência. A necessidade de operacionalizar um ensino que considere as particularidades dos alunos é também premissa básica para o bom desenvolvimento acadêmico (Skinner, 1972). Assim, comparar alunos é aversivo e fere a sua dignidade por negar suas particularidades e a singularidade de suas demandas e potencialidades.

#### *Outras*

Na categoria *Outras*, que representa 1,4% do total de categorias, entraram falas que não representam um comportamento específico do professor em sala como, por exemplo, a do menino Cedro a seguir:

“Ela fica trabalhando só por causa do dinheiro” (*Cedro, 8 anos, 4º ano, escola pública*).

De modo geral, as crianças consideram como “a pior professora do mundo” aquela que briga muito, que aplica castigos e agride fisicamente, e ainda aquela que os humilha em suas dificuldades ou particularidades. Para Soares e cols., (2004) a utilização de práticas coercitivas como castigar, humilhar, dar sermões e retirar privilégios em nada favorece que

comportamentos acadêmicos adequados sejam aprendidos pelas crianças. O que estas práticas fazem, dentre outras implicações, é levar a criança a desenvolver repertórios de comportamentos de fuga e esquiva para escapar da aversividade de um sistema educativo punitivo.

A Figura 14 a seguir apresenta uma comparação entre as principais categorias sobre a noção de melhor e pior professora na percepção dos filhos.

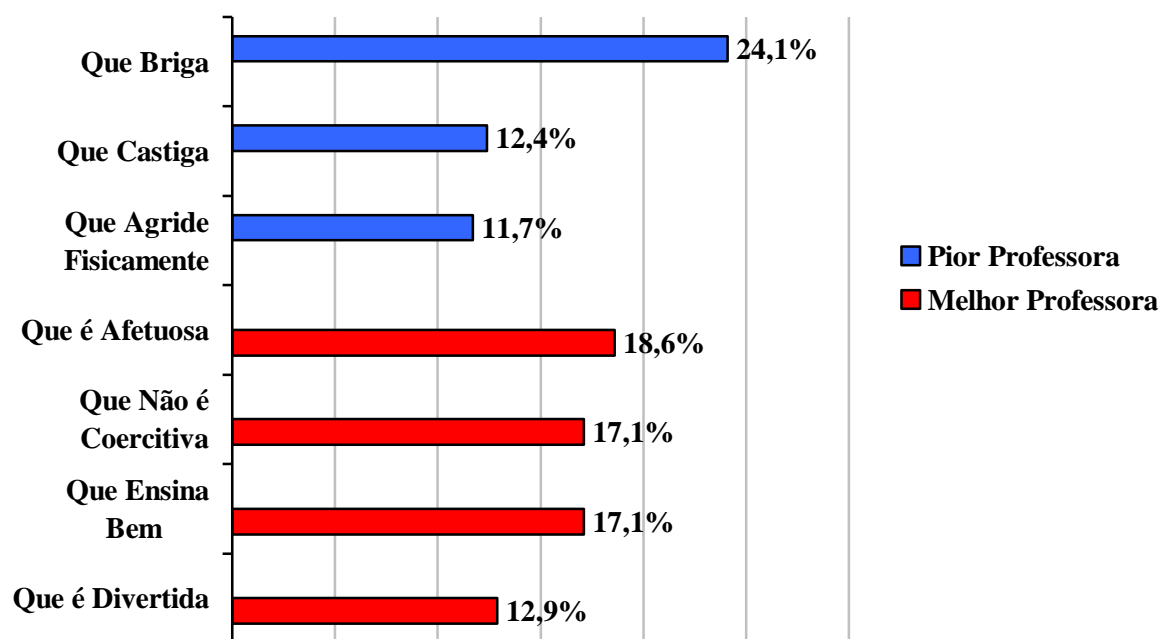


Figura 14: Relação entre as categorias com maiores porcentagens sobre a percepção dos filhos de melhor e pior professora.

Observa-se que a professora *Que é Afetuosa* aparece em primeiro lugar como a melhor professora do mundo na visão das crianças, enquanto que a pior é aquela *Que Briga*. Tem-se, portanto, como uma professora querida pelas crianças aquela que as trata com carinho e proximidade emocional e como uma professora aversiva aquela que reage agressiva ou desagradavelmente frente às dificuldades ou interações inadequadas dos alunos. Quando a criança menciona *brigar*, em geral ela faz referência a comportamentos do professor de acusar, relatar desgosto, passar sermão, etc. O termo *brigar* aqui empregado não faz referência a uma contenda mútua, em que professor e aluno se enfrentam, e sim a uma briga que se refere apenas à ação do professor de implicância direcionada a um aluno ou a grupo de alunos. Também a professora *Que Castiga* emergiu como uma categoria aversiva aos olhos das crianças, juntamente com a categoria *Agredir Fisicamente*. As três principais categorias



sobre a noção dos filhos de pior professora pintam um cenário no qual a frequente punição dos alunos e o estabelecimento de relações aversivas no contexto escolar têm potencial de contribuir para o fracasso escolar e outros fenômenos preocupantes no que concerne às problemáticas da Educação escolar.

O uso de coerção pelo professor é de tamanha importância na avaliação das crianças que gerou uma categoria negativa na pergunta referente à melhor professora do mundo. As falas presentes na categoria *Que não é Coercitiva* denotam que para ser querida pelos alunos, a professora precisa evitar o uso de expedientes aversivos ou, pelos menos, usá-los de forma menos frequente e mais criteriosa.

Esses resultados concordam com os achados de Gabrielli e Pelá (2004, p. 172), em trabalho no qual investigaram o professor ideal, as autoras constataram que este profissional seria aquele que “não faz discriminações entre alunos, não é irônico, indelicado e não humilha o aluno, (...) que não grite, ameace, ou seja grosseiro com seus aprendizes”. De modo geral, constatou-se também que a noção de bom professor se contrapõe a de mal professor: por exemplo foi citado como bom o professor “paciente” e como mal o “impaciente”. Essa relação dicotômica foi constatada no trabalho de Oliveira e Alves (2005), que investigou a opinião de professoras sobre esses aspectos.

É ainda interessante apontar que não passa despercebida pelas crianças a função profissional básica do professor: ensinar. Figurando entre as principais categorias de melhor professora está a *Que Ensina Bem*, os alunos relatam assim ciência de que para ser uma boa professora não basta estabelecer um bom vínculo afetivo e evitar práticas coercitivas, mas também levar os alunos a aprender de maneira efetiva. Esse resultado concorda com outros trabalhos que também apontam que ensinar bem é fundamental para o bom professor na visão dos alunos (Cunha, 2008; Gabrielli & Pelá, 2004; Gisi & cols., 2010; Silvino, 2009; Ventura & cols., 2011) e também na visão de professores (Oliveira & Alves, 2005).

Por fim, constatou-se a importância do lúdico no ensino dos anos iniciais, como observado também no trabalho de Bueno e Sant’Ana (2001) e sugerido por Soares e cols., (2004). Esse aspecto pode ser expresso em atividades que envolvem brincadeiras, na concessão de um tempo para brincar ou, ainda, no próprio comportamento da professora que demonstra bom humor e maleabilidade diante das dificuldades dos alunos.

De modo geral, os resultados dessa pesquisa concordam com as pontuações feitas por Gabrielli e Pelá (2004, p. 172) sobre as expectativas dos alunos em relação ao professor: “o aluno não deseja negar a autoridade de seus professores. O que ele rejeita é o autoritarismo que permeia essa relação, ‘engessando’ o aluno, tirando-lhes o direito de expressão, fazendo com que este tenha um comportamento ‘dócil’ (...). E apontam para a relevância do apelo de

Koehler (2002, p. 11): “o trabalho educativo do professor não pode conter, de forma alguma, em seu bojo, o rancor, a rispidez, o mau humor, o desrespeito, a ofensa, o cinismo, o autoritarismo que humilha e envergonha”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi caracterizar a percepção de pais e filhos sobre o uso de práticas coercitivas pelo professor de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e analisar os níveis de monitoria parental sobre tais práticas, de envolvimento parental e de qualidade da comunicação entre pais e filhos de escolas públicas e privadas. Com relação à percepção de pais e filhos sobre o comportamento coercitivo do professor os resultados apontaram que são diferentes os níveis de aprovação para cada categoria de comportamento coercitivo, também se mostrou diferente a percepção entre pais e filhos.

As categorias *deixar sem recreio*, *dar mais tarefa* e *gritar* obtiveram menores níveis de reprovação na opinião parental. Para as crianças, as categorias com menores níveis de reprovação foram *deixar sem recreio*, *gritar* e *dar mais tarefa* como castigo. Para ambos, pais e filhos, castigar retirando o recreio teve consideráveis níveis de aceitação, sendo o comportamento menos reprovado. Na soma geral, os filhos legitimam mais o uso de coerção pelo professor, do que os pais. A hipótese sugerida neste trabalho é a de que a convivência dos filhos com a coerção do professor naturaliza aos olhos das crianças o direito do profissional de lançar mão de tais estratégias, trocando a noção de autoridade docente, por autoritarismo. Ainda que relativamente legitimado pelas crianças, o uso da coerção não é, de forma alguma por elas apreciado, isso foi constatado nas respostas qualitativas em relação à noção de melhor e pior professor do mundo. O professor que as crianças gostam é afetivo, ensina bem, evita práticas coercitivas e também usa a ludicidade em suas aulas.

A categoria com maior nível de reprovação foi a *castigar fisicamente*, tanto para pais quanto para filhos, seguida de categorias relacionadas ao constrangimento e humilhação dos alunos como *fazer piada* sobre eles e *expor suas dificuldades* publicamente. A percepção sobre coerção docente obteve diferença significativa quando considerados os pais por tipo de escola, sendo que pais de escolas públicas legitimam mais o uso de práticas coercitivas. Quando analisadas as categorias separadamente, diferenças significativas foram encontradas em duas categorias, *dar mais tarefa* e *tirar recreio*, ambas apontando maiores médias de aprovação em pais de escolas públicas. Entre as crianças de escolas públicas e privadas não foi observada diferença significativa por tipo de escola. É possível que, como ambos os grupos de filhos já experienciam a coerção escolar, suas percepções são mais próximas. Enquanto que as percepções dos pais podem estar sendo orientadas por outros aspectos que não suas vivências em relação a práticas coercitivas como, por exemplo, suas próprias noções de educação e de limites da autonomia e autoridade docente. Importante observar que foram encontradas diferenças significativas de médias entre pais e filhos, mas não correlações, o que

significa que maior aprovação de coerção pelos pais não se relaciona a maiores ou menores níveis de aprovação dos filhos.

A análise dos níveis de monitoria parental sobre as práticas coercitivas docentes foi realizada por meio da leitura das frequências simples comparando os relatos de pais e filhos. Foi encontrada discrepância no relato entre pais e filhos em todas as categorias, sendo que as crianças relatam uso mais frequente de coerção pelo professor do que os pais. Considerando a monitoria parental por categoria de comportamento coercitivo, os pais relataram maior desconhecimento sobre a ocorrência nas categorias *gritar*, *expor dificuldades* e *comparar com outro aluno*. Cumpre pontuar que *gritar* foi o comportamento mencionado como mais frequente pelos filhos. Considerando o relato dos filhos sobre o uso de coerção com eles próprios e com seus colegas, pode-se observar que a coerção docente é uma realidade tanto nas escolas públicas, quanto nas privadas, apesar das implicações negativas de seu uso apontadas por uma vasta gama de pesquisas. Outra observação importante é a de que as crianças relataram uma frequência maior do uso de coerção ocorrido com os colegas, do que com elas mesmas. Essa relação sugere a hipótese de que relatar o uso de coerção ocorrido com si próprio pode ser uma situação aversiva que já tenha sido punida ou ignorada em alguma situação de relato anterior.

Ainda que os escores totais de coerção e de envolvimento parental, tanto dos pais quanto dos filhos, não tenham apresentado correlações entre si, alguns itens se correlacionaram de modo a ilustrar uma proximidade entre estas variáveis. Pais que apresentam maiores níveis de aprovação sobre a coerção do professor conversam menos com seus filhos sobre o que eles estão aprendendo na escola e com menor frequência analisam os trabalhos valendo nota que eles trazem para casa. Em relação à percepção dos filhos, percebeu-se que aqueles que legitimam mais a coerção do professor, têm pais que os ajudam menos nas tarefas de casa.

Pais mais envolvidos na educação de seus filhos respeitam suas opiniões, os auxiliam em suas dificuldades e procuram estar próximo da escola e manter uma boa comunicação com o professor. Esses aspectos representam estratégias não coercitivas, que consideram os interesses e sentimentos das crianças. Uma síntese do que se encontrou, a respeito da relação entre a percepção parental sobre coerção e variáveis de envolvimento parental, é que pais que procuram estabelecer estratégias de educação positivas e indutivas no ambiente familiar tendem a reprovar mais o uso de coerção com seus filhos pelo professor.

A relação por tipo de escola no quesito envolvimento parental apresentou resultados interessantes. Observou-se, por exemplo, que pais de escolas privadas conversam mais frequentemente com a professora de seus filhos sobre o desempenho deles, entendem melhor

as expectativas das professoras sobre eles, conversam mais com os filhos sobre o que eles estão aprendendo na escola e analisam em conjunto com os filhos os trabalhos avaliativos que eles trazem para casa com mais frequência. Embora os escores totais de envolvimento não tenham apresentado diferenças significativas por tipo de escola, as diferenças apresentadas nestes itens sugerem um maior envolvimento em casa e melhor desempenho comunicativo com as professoras em pais de escolas privadas.

No entanto, pais de escolas públicas mostraram motivar mais os filhos a tentar novas tarefas para aprender coisas novas do que pais de escolas privadas. Sugere-se que pais de escolas públicas podem ser tão envolvidos quanto pais de escolas privadas, desde que o acolhimento e a orientação docente sejam fatores positivos auxiliares neste processo. Pois, como pôde ser observado, quanto mais os pais percebem que a professora recebe bem suas opiniões sobre a escola, melhor também é a qualidade de sua comunicação intrafamiliar, importante fator para o desenvolvimento de bons níveis de envolvimento parental.

Os escores totais de comunicação não apresentaram correlação significativa com os escores totais de coerção, mas algumas correlações encontradas entre itens revelam a proximidade destas variáveis. De modo geral, melhores níveis de comunicação positiva entre pais e filhos se relacionam a uma menor aprovação parental sobre o uso de coerção pelo professor. Adicionalmente, postura parental de manter um diálogo aberto e receptivo para a expressão de sentimentos e liberação de informações dos filhos se mostrou um importante aspecto para a efetivação de uma melhor monitoria parental.

As variáveis de comunicação se mostraram próximas tanto da monitoria, por facilitar o conhecimento parental sobre as práticas docentes e o bem-estar dos filhos, quando do envolvimento parental, por mediar esta prática em casa com os filhos e na escola com os professores. Particularmente entre os itens de envolvimento parental e comunicação pais e filhos inúmeras correlações se mostraram significativas. Quanto mais a criança comunica aos pais os eventos ruins que lhe acontecem, melhores são os níveis de comunicação parental entre pais e professores e maior é a frequência parental de orientação dos filhos sobre tarefas da escola e de ouvir sobre suas experiências neste ambiente. A monitoria parental investigada neste trabalho depende, em grande parte, da comunicação de eventos ruins pela criança, comportamento que se associou ao envolvimento parental em atividades acadêmicas dos filhos, sugerindo que o ambiente de suporte que os pais provêm comunica à criança que ela será ouvida em suas dificuldades e adversidades.

Ao final deste trabalho duas explanações, com base nas correlações entre os itens de envolvimento parental e comunicação entre pais e filhos, se fazem possíveis enquanto hipóteses para a proximidade destas práticas, a saber: a) pais mais assertivos na sua

comunicação intrafamiliar podem generalizar esta habilidade para outros núcleos de interação como a escola e, b) a proximidade parental com o cotidiano escolar dos filhos, na forma de diálogo, auxílio, atenção e incentivo, é um fator relacionado à boa comunicação entre pais e professores. Nesse sentido, envolvimento e comunicação parecem ser práticas que se complementam e mediam uma a outra. Porém, é preciso apontar para o fato de que nesse trabalho as práticas de comunicação e envolvimento se sobrepuseram em alguns itens, de modo em particular em relação aos itens complementares de envolvimento parental.

O comportamento das mães neste trabalho apresentou um número maior de correlações do que dos pais. Percebeu-se que a mãe ainda é o principal ponto de apoio dos filhos quando o assunto é sua educação escolar, é ela que mais conhece pessoalmente a professora, por exemplo. Especialmente em relação às variáveis de comunicação, a mãe apresentou importantes relações. Mães com maiores níveis de comunicação positiva também são mais efetivas no auxílio aos filhos nas tarefas acadêmicas e em outras formas de envolvimento parental na vida escolar. A comunicação negativa da mãe teve inúmeras correlações, especialmente negativas, com itens de envolvimento parental. Revelando que menor qualidade comunicativa de sua parte se associa a menores níveis de envolvimento na vida acadêmica dos filhos.

As análises de correlação não apresentaram significância entre níveis de envolvimento parental, comunicação pais e filhos e percepção sobre coerção com os níveis socioeconômicos. No entanto, a análise de *cluster* formou um grupo de pais nomeado como “*terceirizadores desmedidos*”, do qual fazem parte pais que aprovam mais a coerção do professor, que têm menores níveis de envolvimento parental, menores escores de comunicação positiva e também menores níveis socioeconômicos. Por isso, esse grupo é considerado na contramão das boas práticas educativas. Pela associação entre os escores obtidos, esse grupo foi considerado aquele que delega a exclusividade das responsabilidades pela aprendizagem da criança à escola. Essa relação pode sugerir que esses pais são menos propensos a monitorar o comportamento coercitivo do professor, em função da rígida demarcação de responsabilidades que eles parecem defender.

As respostas dos pais e filhos para as perguntas abertas possibilitaram a emergência de interessantes categorias que ilustraram dois pontos principais: a) para os pais, saber o que o professor faz em sala é importante na medida em que esta estratégia promove e facilita o envolvimento parental nas atividades acadêmicas dos filhos e para os filhos este saber importa na medida em que informa aos pais o comportamento relacional que o professor estabelece com os alunos de modo a protegê-los de possíveis coerções. A ideia de que o professor possa utilizar-se de coerção na sua interação com os alunos esteve visivelmente mais presente na

fala dos filhos, do que dos pais; e b) a noção de melhor professora para estas crianças descreve uma professora afetiva, que ensina bem e não é coercitiva, e como pior professora aquela que briga, castiga e agride fisicamente.

Em uma síntese final, poder-se-ia sugerir que a comunicação entre pais e filhos é uma prática imprescindível para se implementar a monitoria parental sobre a coerção docente. Também o envolvimento parental na vida acadêmica é dependente da prática de comunicação, porque por mais presentes que os pais se façam no ambiente escolar, a melhor forma de acompanhar este aspecto da relação professor aluno parece ser pelo relato espontâneo dos filhos. E nesse sentido, a comunicação entre pais e filhos pode também ser um aspecto dificultador se ela mesma apresentar características coercitivas, ou seja, for permeada por gritos, ameaças e xingamentos. O envolvimento parental complementa a monitoria por aproximar os pais da realidade escolar dos filhos, promovendo contingências favoráveis ao relato dos filhos sobre o que ocorre em sala e tornando mais qualitativa a relação com os professores.

Os pais, de modo geral, mais desaprovam que aprovam a coerção do professor, no entanto, consideram pouco provável que tais práticas estejam sendo utilizadas com seus filhos. Os filhos aprovam mais a coerção do professor, mas consideram que estas práticas são representativas do mau professor. A legitimação das crianças justifica-se, portanto, por uma noção de autoridade do adulto que exerce seu poder instituído pela cultura e que nesse processo o autoriza a coagir com a justificativa de precisar disciplinar, educar e manter o controle da classe. Justificativas essas similares às dadas por pais que se utilizam de coerção em suas práticas parentais, em especial as de caráter físico. O abrandamento das limitações entre os territórios do professor e territórios dos pais pode ser um fator favorável na relação família e escola e, nesse sentido, favorecer a escolha de estratégias mais positivas em ambos os ambientes e facilitar a monitoria dos pais acerca dos comportamentos coercitivos docentes, ou, o que ilustra uma esperança mais idealista, torná-la menos necessária.

## **7. LIMITAÇÕES DE ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS**

Esse trabalho apresentou algumas limitações referentes primeiro, à quantidade de participantes em função das frequentes respostas negativas das escolas e também do tempo necessário para realizar entrevistas individuais com cada criança. Segundo, em relação à especificidade do tema monitoria parental sobre comportamentos coercitivos do professor, que dificultou a fundamentação teórica e demandou a criação de um instrumento novo que investigasse variáveis relativas ao tema. O instrumento revelou baixa consistência interna o que sugere que uma revisão sobre os itens utilizados é necessária em favorecimento de outros possíveis estudos.

Uma terceira limitação sugerida refere-se à não inclusão nessa pesquisa da opinião dos professores acerca dos temas abordados, em especial em relação à monitoria parental sobre seus comportamentos. É preciso sugerir ainda que esses resultados aqui descritos sejam vistos com cautelas por representarem uma abordagem exploratória de uma relação bastante específica: o controle parental sobre a coerção docente. Espera-se que as discussões proporcionadas pelos dados obtidos em relação às práticas de envolvimento parental e comunicação entre pais e filhos contribuam com uma compreensão mais holística dessa monitoria, considerando temas correlatos como a continuidade da educação familiar e escolar e o acolhimento docente dos investimentos parentais de envolvimento parental.

Sugere-se para estudos posteriores a realização de análises comparativas entre a percepção de pais e professores sobre práticas coercitivas na educação escolar e, ainda, sobre as delimitações e intersecções do envolvimento parental na escola. Supõe-se válido investigar, em estudos futuros, quais os aspectos da educação escolar são considerados de domínio parental, quais são considerados pertencentes ao domínio do professor e que implicações tais demarcações têm na aprendizagem dos filhos e na relação família/escola. Nesse sentido, caberia ainda um estudo que abordasse a opinião de diretores, pedagogos e demais profissionais da equipe escolar sobre essas temáticas, levantando também aspectos relacionados a possíveis protocolos de conduta presentes nas escolas que estabeleçam critérios de procedimentos do professor frente a comportamentos discentes inadequados. Ainda, uma leitura mais ampla do tema coerção na educação, em vários contextos, poderia ser beneficiada ao se investigar o fenômeno por uma perspectiva que focalize o controle coercitivo como parte fundamental de diversos ambientes e, nesse sentido, sobre como contribuir para capacitar os agentes educativos de diferentes núcleos formativos a ensinar estratégias de enfrentamento de situações aversivas.



## REFERÊNCIAS

- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. Em: Guilhardi, H. J. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição*, (8, 54-60). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460.
- Alves, M. R. G. (2011). *Envolvimento parental na escola*. Dissertação de Mestrado, Psicologia Clínica Ramo de Família e Intervenção Sistêmica. Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Aragão, M., & Freitas, A. G. B. (2012). Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. *Conjectura*, 17(2), 17-36.
- Assis, S. G. (1999). *Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não-infratores*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Banaco, R. A. (1993). Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia comportamental. *Temas em Psicologia*, 1(3), 57-65.
- Barbosa, S. M., Costa, P. N. P., & Vieira, N. F. C. (2008). O comportamento dos pais em relação à comunicação com os filhos adolescentes sobre prevenção de HIV/AIDS. *Revista RENE*, 9(1), 96-102.
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012). Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 299-307.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artmed.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Contrapontos*, 3(3), 483-510.
- Bhering, E., & Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 63-73.
- Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-família: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
- Biesdorf, R. K. (2011). O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. *Itinerarius Reflectionis*, 1(10), 1-13.

- Bordin, I. A. S., Mari, J. J., & Caiero, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do Child Behavior Checklist (CBCL) - Inventário de comportamentos da Infância e adolescência: dados preliminares. *Revista ABP APPAL*, 17(2), 55-66.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(2), 233-242.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2011). Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. *Paidéia*, 21(48), 61-71.
- Brasil. (1990). Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Brasil. (2010). *Projeto de Lei nº 7.672*, de 16 de julho de 2010. Altera a Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante. Brasília.
- Bueno, F. A., & Sant'Ana, R. B. (2011). O significado da autoridade docente na fala de alunos de escola pública. Em: X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá. *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá.
- Carrara, K. (2004). Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. Em: Carrara, K. (org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp.
- Carmo, P. H. B. (2009). *Práticas educativas coercitivas e crenças sobre coerção em mães de diferentes níveis socioeconômicos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.
- Carmo, P. H. B., & Alvarenga, P. (2012). Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. *Estudos de Psicologia*, 17(2), 191-197.
- Carvalho, M. E. P. de. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 41-58.
- Carvalho, M. C. N., & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 22(3), 263-275.
- Catania, C. A. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Cecconello, A., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Cechia, V. A., & Andrade, A. dos S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 431-440.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 67-74.

- Cia, F., D’Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14(29), 277-286.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(35), 395-406.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Williams, L. C. A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 351-360.
- Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades Sociais Parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 73-81.
- Connelly, S. (2007). *Role Perceptions and Communication in Partnerships Between Preschool Teachers and Families*. Degree Doctor of Philosophy. The University of North Carolina, USA. Acessado em 14 de abril de 2014. <http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/umi-uncg-1309.pdf>
- Cooper, H. (1994). Homework research and policy: a review of literature. *Research/Practice*. 2(2). Acessado em 02 de Janeiro de 2015. [http://www.hisparks.com/MathHelpers/Homework Research and Policy.pdf](http://www.hisparks.com/MathHelpers/Homework%20Research%20and%20Policy.pdf)
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (1999). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Cunha, M. I. (2008). *O bom professor e a sua prática*. 20. ed. Campinas: Papirus Editora.
- Cunha, J. M., & Weber, L. N. D. (2005). Qualidade na interação familiar: uma análise da percepção de adolescentes sobre os conflitos em sua família. Em: *Anais da XXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Curitiba, PR, cd rom.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Dishion, T. J., Nelson, S. E., & Bullock, M. B. (2004). Premature adolescent autonomy: parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behavior. *Journal of Adolescence*, 27(5), 515-530.
- Ditrano, C. J., & Silverstein, L. B. (2006). Listening to parents’ voices: Participatory action research in the schools. *Professional Psychology: research and Practice*, 37(4), 359-366.
- Epstein, J. L. (1992). School and Family Partnerships. Em: Atkin, M. (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, New York: MacMillan.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. E. (2000). Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) interactive homework training materials. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: teachers’ roles in designing homework. *Educational Psychology*, 36(3), 182-193.

- Falcke, D., Rosa, L. W., & Steigleder, V. A. T. (2012). Estilos parentais em famílias com filhos em idade escolar. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(2), 282-293.
- Family Involvement Inventory (2014). *Questionário on-line*. Acessado em 24 de abril de 2014. <http://www.surveymonkey.com/s/KPGPYZG>
- Faria, R. R. (2011). *Práticas educativas parentais percebidas, estresse e escolha profissional de vestibulandos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Fehrmann, P., Keith, T., & Reimers, T. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parent involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80(6), 330-337.
- Ferraz, R. C. S. N., & Ristum, M. (2012). A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia da Educação*, 34(1), 104-126.
- Ferreira, S. L. G., & Triches, M. A. (2009). O envolvimento parental nas instituições de Educação Infantil. *Revista Pedagógica Unochapecó*, 11(22), 41-55.
- Ferreira, M. de C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Favorini, L. B., & Lomônaco, J. F. B. (2009). O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. *Psicologia Educacional*, 28, 73-89.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75(3), 781-796.
- Gabrielli, J. M. W., & Pelá, N. T. R. (2004). O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem*, 38(2), 168-174.
- Gagliotto, G. M., Berté, R., & Vale, G. V. (2012). Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. *Revista Reflexão e Ação*, 20(1), 144-160.
- Gisi, M. L., Ens, R. R., & Eyng, A. M. (2010). Políticas Educacionais e a representação de estudantes de Pedagogia sobre o que é um bom professor. *Educação, Sociedade & Cultura*, 31, 51-65.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento antissocial. Em: Del Prette, A. & Del Prette, Z. (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Gomide, P. I. C. (2004). *Pais presentes, pais ausentes*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2009). A influência da profissão no estilo parental materno percebido pelos filhos. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 25-34.

- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Gongora, M. A. N., Mayer, P. C. M., & Mota, C. M. S. (2009). Construção terminológica e conceitual do controle aversivo: período Thorndike-Skinner e algumas divergências remanescentes. *Temas em Psicologia*, 17(1), 209-224.
- Granetto, W. E. (2008). *Práticas educativas parentais em dependentes químicos*. Dissertação de Mestrado, Psicologia como Profissão e Ciência. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), Campinas, São Paulo.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Hineline, P. N. (1984). Aversive control: a separate domain? *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 42(3), 495-509.
- Hoffman, M. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31(1), 129-143.
- Hoffman, M. (1975). Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11(2), 228-239.
- Hübner, M. M. C. (2005). O Skinner que poucos conhecem: contribuições do autor para um mundo melhor, com ênfase na relação professor-aluno. *Momento do Professor: revista de educação continuada*, 2(4), 44-49.
- Hunziker, M. H. L. (2011). Afinal, o que é controle aversivo? *Acta Comportamentalia*, 19, 9-19.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Johnsons, L. J., Pugach, M. C., & Hawkins, A. (2004). School-family collaboration: a Partnership. *Focus on Exceptional Children*, 36(5), 1-12.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36(3), 366-380.
- Kearney, P., Plax, T. G., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1983). Power in the Classroom IV: Teacher Communication Techniques as Alternatives to Discipline. *Public Type Reports - Research/Technical*, 143.
- Koehler, S. M. F. (2002). Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. Cf. APSAC. Guidelines for Practice. Disponível em: [www.apsac.org](http://www.apsac.org).
- Kohl, G. D., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school, conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.

- Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2003). Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development*, 74(3), 752-768.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Lewis, R., Romi, S., X., Qui, & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Li, X., Feigelman, S., & Stanton, B. (2000). Perceived parental monitoring and health risk behaviors among urban low-income African-American children and adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 27(1), 43-48.
- Lundin, R. W. (1977). *Personalidade: uma análise do comportamento*. (R. R. Kerbaux, R. R.). São Paulo, SP: EPU.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2001). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6ª Edição. São Paulo: Atlas.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 135-142.
- Mattos, C. L. G., & Castro, P. A. (2011). Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais de alunos e alunas e do (des)controle de professores e professoras: e mais do que dá? pp. 131-171. Em: Mattos, C. L. G., & Castro, P. A. (orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB.
- Medeiros, J. G., Fernandes, A. R., Pimentel, R., & Simone, A. C. S. (2003). Observação, em sala de aula, do comportamento de alunos em processo de aquisição de leitura e escrita por equivalência. *Interação em Psicologia*, 7(2), 31-41.
- Millenson, J. R. (1967). *Princípios de análise do comportamento*. Brasília, Distrito Federal: Coordenada.
- Mola, I. C. (2007). *Avaliando uma proposta para modificar práticas coercitivas de profissionais de Educação Física*. Tese de Doutorado, Educação: Psicologia da Educação, PUC, São Paulo: São Paulo.
- Moraes, S. Z. (2004). *"O bom professor" uma análise de expectativas de pais, professores e alunos de uma escola pública*. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Moudy, A., Varga, S., Henneberger, A., & Tolan, P. (2008). Longitudinal relation between parental monitoring and physical aggression in adolescents: moderation by family characteristics. *University of Virginia*.
- Negrão, A. V. G., & Guimarães, J. L. (2006). A indisciplina e a violência escolar. São Paulo: Núcleos de Ensino/Prograd. Ed. da UNESP. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo7/aindisciplina.pdf>. Acessado em 10 de dezembro de 2014.

- Noguera, P. A. (1995). Preventing and producing violence: a critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*, 65(2), 189-212.
- Noguera, P. A. (2003). Schools, prisons, and social implications of punishment: rethinking disciplinary practices. *Theory into Practice*, 42(4), 341-350.
- Nunes, S. A. N. (2012). *Contribuições da qualidade do vínculo de apego e das práticas parentais nos problemas externalizantes e internalizantes dos filhos*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Oliveira, L. de C. F. (2002). *Escola e família numa rede de (dê)s-encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo: Cabral Editora.
- Oliveira, C. B. E., & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15(31), 227-238.
- Oliveira, D. S., Rabuske, M. M., & Arpini, D. M. (2007). Práticas de educação: relato de mães usuárias de um serviço público de saúde. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 351-361.
- Oliveira, B. C., & Souza, H. J. S. (2014). A violência nas escolas e as suas causas. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1) 1-17.
- Pallant, J. (2005). SPSS - Survival Manual. A Step by step guide to data analysis using SPSS for Windows. *Maidenhead-Philadelphia*. Open University Press.
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dias, A. C. G. (2012). Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 981-996.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, J. B., & Ramsey, E. A. (1989). A development perspective on antisocial behaviors. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (2002). *Antissocial boys: comportamento antissocial*. Santo André, SP: ESETec.
- Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M. P., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110.
- Pereira, M. E. M., Marinotti, M., & Luna, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. Em: *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. Hübner, M. M. C., & Marinotti, M. (1ª Edição). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Perone, M. (2003). Negative effects of positive reinforcement. *The Behavior Analyst*, 26(1), 1-14.
- Regra, J. A. G. (2004). Aprender a estudar. Em: Hübner, M. M. C.; & Marinotti, M. *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. (1ª Edição). Santo André: ESETec Editores Associados.

- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutorado, Doutoramento em Educação Infantil e Familiar, Universidade de Málaga, Málaga, Espanha.
- Reppold, C. T. (2001). *Estilo parental percebido e adaptação psicológica de adolescentes adotados*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Ribeiro, D. F., & Andrade, A. S. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, 16(35), 385-394.
- Rocha, G. V. M., Ingberman, I. K., & Breus, B. (2011). Análise da relação entre práticas parentais e o autoconceito de pré-escolares. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 13(1), 87-106.
- Rocha, H. M. P. (2006). *O envolvimento parental e a relação escola-família*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Rodrigues, M. S. G. (2009). *Envolvimento parental e nível sociocultural das famílias: Estudo comparativo num agrupamento escolar*. Dissertação de Mestrado. Psicoterapia e Psicologia Clínica, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.
- Rolim, R. S. (2006). *Análise da interação profissional-paciente no atendimento odontopediátrico como requisito para a capacitação do dentista para o trabalho com pacientes especiais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, São Carlos.
- Roman, D. (2007). *Teaching strategies used to maintain classroom order*. Master Degree Dissertation. Educational Leadership, Marygrove College. Detroit, Michigan, USA.
- Ruzany, M. H., Coelho, C. C., Pepe, A., Aquino, J. J. W., Cantinho, H. S., Leis, L. B., Silva, R. B., & Lima, R. A. (2008). Comunicação entre a família e seus filhos adolescentes: construindo uma relação dialógica. *Adolescência & Saúde*, 5(1), 29-38.
- Salvador, A. P. V. (2007). *Análise das relações entre práticas educativas parentais envolvimento com tarefas escolas, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Salvador, A. P. V., & Weber, L. N. D. (2005). Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9(2), 341-353.
- Salvo, C. G., Silhares, E. F. M., & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(2), 185-195.



- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998). School-family-community partnerships in middle and high schools: from theory to practice. *CRESPAR Report*, 22. Disponível em: <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report22.pdf> Acessado em 03 de Abril de 2014.
- Santana, P. R. (2008). *Suporte familiar, estilos parentais e sintomatologia depressiva: um estudo correlacional*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu. Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silvaes, E. F. M. (2008). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 208-213.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(20), 209-216.
- Shek, D. T. L. (2005). Perceived parental control and parent-child relational qualities in Chinese adolescents in Hong Kong. *Sex Roles*, 53(9/10), 635-646.
- Sidman, M. (1989). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editorial Psy.
- Silveira, L. M. O. B., & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 283-291.
- Silvino, F. C. S. (2009). *Juventude e escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor/aluno*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Skiba, R. J., & Peterson, R. L. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66(3), 335-347.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Edusp.
- Skinner, B. F. (2000). *Ciência e Comportamento Humano*. (10ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Smith, J., Stern, K., & Sharova, Z. (2008). Inhibiting Hispanic parents' school involvement. *Rural Educator*, 29(2), 8-13.
- Soares, M. R. Z., Souza, S. R., & Marinho, M. L. (2004). Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21(3), 253-260.
- Souza, S. R. (2000). *Aplicação do procedimento de construção de anagramas com pais de crianças com dificuldades escolares*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.
- Stasiak, G. R. (2010). *Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.

- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: a reinterpretation. *Developmental Psychology*, 71(4), 1072-1085.
- Teixeira, J. N. (2014). *A relação entre o controle Psicológico materno e a ansiedade infantil*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.
- Teixeira Júnior, R. R. & Oliveira, M. A. S. (2006). *Vocabulário de Análise do Comportamento*. São Paulo: ESETec.
- Teixeira, M., Oliveira, A. M., & Wotrich, S. H. (2006). Escalas de práticas parentais (EPP): avaliando dimensões de práticas parentais em relação a adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 4(2), 433-441.
- Tucunduva, C. (2009). *Desenvolvimento dos filhos: implicações da ocupação parental sob a percepção dos filhos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Tucunduva, C., & Weber, L. N. D. (2008). Práticas educativas parentais: fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento dos filhos. Em: Weber, L. N. D. *Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares*. pp. 80-101, Curitiba, PR: Juruá.
- Trickett, P. K., & Kuczynski, L. (1986). Children's misbehavior and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 22(1), 115-123.
- Ünal, H., & C. S. Çukur. (2011). The effects of school bonds, discipline techniques in school and victimization on delinquency of high school students. *Theory & Practice*, 11(2), 560-570.
- Varani, A., & Silva, D. C. (2010). A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(229), 511-527.
- Vasconcelos, L. A. (2003). Quem deseja uma criança que expressa opiniões? Em: Conte, F. C. S.; & Brandão, M. Z. S. (Org.). pp. 97-112. *Falo? Ou não falo?* 2ª Edição. São Paulo: Mecenas.
- Ventura, M. C. A. A., Neves, M. M. A. M. C., Loureiro, C. R. E. C., Frederico-Ferreira, M. M., & Cardoso, E. M. P. (2011). O "bom professor"- opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(5), 95-102.
- Viana, M. J. B. (2005). As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, 26(90), 107-125.
- Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002a). A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. *Psico-UFSC*, 7(2), 229-238.
- Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002b). A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. *Interação em Psicologia*, 6(2), 183-194.

- Vilanova, L. D., Rocha, P. C. B. da, & Marangoni, A. M. C. (2011). Comunicação e interação entre pais e filhos: influências no desempenho escolar das crianças. *Revista Cesumar*, 13(2), 111-120.
- Villas Boas, A. C. V. B. (2013). *Violência física contra a criança: fatores de risco e proteção e padrões de interação na família*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Brasília, Distrito Federal.
- Villas-Boas, M. A. (2009). A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores. Universidade de Lisboa, Lisboa. Acessado em 1ª de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>
- Voisine, S., Parsai, M., Marsiglia, F. F., Kulis, S., & Nieri, T. (2008). Effects of parental monitoring, permissiveness, and injunctive norms on substance use among Mexican and Mexican-American adolescents. *Fam Soc*, 89(2), 264-273.
- Wagner, A., Carpenedo, C., Melo, L. P., & Silveira, P. G. (2005). Estratégias de comunicação familiar: a perspectiva dos filhos adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18(2), 277-282.
- Wagner, A., Falcke, D., Silveira, L., & Mossmann, C. (2002). A comunicação em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 75-80.
- Watkins, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*, 91(1), 3-14.
- Weber, L. (2004). *Efeito do comportamento moral dos pais sobre o comportamento moral dos filhos adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Weber, L. N. D. (1986). Alunos e professores: adversários ou aliados? *Voz do Paraná*, Curitiba.
- Weber, L. N. D. (2006). Tapinhas machucam sim. *Boletim Eletrônico da Associação Brasileira de Psicologia Escolar (ABRAPEE)*, Campinas: São Paulo.
- Weber, L. N. D. (2007). *Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites*. 2ª Edição. Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D., Bilobran, J., Dück, M. F., Hassumi, J. M. M., Moura, L. M. J., & Viezzer, A.P. (2004). Qualidade de Interação Familiar e Depressão em Adolescentes. *Relatório de pesquisa não publicado*, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Weber, L. N. D., Biscaia, P., Pavei, C. A. & Brandenburg, O. J. (2003). Relações entre práticas parentais e incidência de estresse em crianças. Em: *Anais eletrônicos do XII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, Londrina, Paraná.
- Weber, L. N. D., Leite, C. R., Stasiak, G. R., Santos, C. A. S., & Forteski, R. (no prelo). O estresse no trabalho do professor. *Imagens da Educação*.

- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Salvador, A. P. V., & Brandenburg, O. J. (2008). Construção e confiabilidade das Escalas de Qualidade na Interação Familiar. *Psicologia & Argumento*, 2(2), 55-65.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.
- Weber, L. N. D., Salvador, A.P.V., & Brandenburg, O. J. (2009). Escalas de Qualidade na Interação Familiar-EQIF. Em: Weber, L. N. D., & Dessen, M. A. (Orgs.). *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. pp.57-68. Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D., Selig, A. G., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414.
- Weber, L. N. D., Stasiak, G. R., & Brandenburg, O. J. (2003). Percepção da interação familiar e autoestima de adolescentes. *Aletheia*, 17(18), 95-105.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A.P. & Brandenburg, O. J. (2003). Validação do instrumento EQIF (Escalas de Qualidade de Interação Familiar). *XXXII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 227-337.
- Yabiku, S. T., F. F., Marsiglia, S., Kulis, M. B., Parsai, D., Becerra, & Del-Colle, M. (2010). Parental monitoring and changes in substance use among Latino/a and Non-Latino/a preadolescents in the Southwest. *Substance Use & Misuse*, 45(14), 2524-2550.
- Yang, H., Stanton, B., Li, X., Cottrel, L, Galbraith, J., & Kaljee, L. (2007). Dynamic association between parental monitoring and communication and adolescent risk involvement among African-American adolescents. *Journal of the National Medical Association*, 99(5), 517-254.
- Yang, H., Stanton, B., MD; Li, X., Cottrel, L; Kaljee, L., Galbraith, J., Li, X., Cole, M., Harris, C., & Wu, Y. (2006). Parental awareness of adolescent risk involvement: implications of overestimates and underestimates. *Journal of Adolescent Health*, 39(3), 353-361.
- Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de Professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: Educ.
- Zanotto, M. L. B. (2004). Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. Em: Hübner, M. M. C., & Marinotti, M. *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. 1ª Edição. Santo André: ESETec, Editores Associados.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Revista Ozarfaxinars*, 18, acessado em 03 de Abril de 2014. Disponível em: [http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar\\_18\\_AZ.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_18_AZ.pdf).

Zílio, D., & Carrara, K. (2008). Mentalismo e explicação do comportamento: aspectos da crítica behaviorista radical à ciência cognitiva. *Acta Comportamentalia*, 16(3), 399-417.

## **ANEXOS**

- A- Questionário Percepção e Monitoria sobre Coerção – Versão para pais
- B- Questionário Percepção e Monitoria sobre Coerção – Versão para crianças
- C- Inventário de Envolvimento Parental
- D- Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF)
- E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
- F - Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido
- G- Carta de Apresentação aos Pais

**QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO E MONITORIA SOBRE COERÇÃO  
VERSÃO PARA PAIS**

Você é?

**01.** ( ) Mãe ( ) Pai ( ) Avó ( ) Avô ( ) Irmão(a) ( ) Tio(a)  
( ) Outro(qual?) \_\_\_\_\_

**02.** Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino **03.** Idade? \_\_\_\_\_

**04.** Estado civil: ( ) Casado(as)/Mora junto ( ) Solteiro(a) ( ) Divorciado(a) ( ) Viúvo(a)  
( ) Outro, qual? \_\_\_\_\_

**05.** Você trabalha atualmente? ( ) Não ( ) Sim Qtas horas por semana? \_\_\_\_\_

**06.** Se trabalha, qual sua profissão? \_\_\_\_\_

**07.** Religião: ( ) Católico ( ) Evangélico ( ) Espírita ( ) Outra, qual: \_\_\_\_\_

**08.** Seu nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

**09.** Quantos filhos você tem? \_\_\_\_\_ **10.** Quantos estão na escola? \_\_\_\_\_

**11.** Onde fica seu (a) filho (a) quando não está na escola?  
( ) Em casa ( ) Na casa de parentes ( ) Na casa de amigos ( ) Outro, qual: \_\_\_\_\_

**12.** Se em casa, quem fica com ele (a)?  
( ) Sozinho ( ) Mãe ( ) Pai ( ) Avó ( ) Avô ( ) Irmão(ã) ( ) Tio(a)  
( ) Vizinho(a) ( ) Outro, qual: \_\_\_\_\_

<b>13. Por favor, responda sobre a quantidade dos itens listados em sua casa</b>					
	0	1	2	3	4 ou+
Televisão em cores	0	1	2	3	4 ou+
Rádio	0	1	2	3	4 ou+
Banheiro	0	1	2	3	4 ou+
Automóvel	0	1	2	3	4 ou+
Empregada mensalista	0	1	2	3	4 ou+
Aspirador de pó	0	1	2	3	4 ou+
Máquina de lavar	0	1	2	3	4 ou+
Videocassete e/ou DVD	0	1	2	3	4 ou+
Geladeira	0	1	2	3	4 ou+
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	2	3	4 ou+

<b>14. Assinale com um X o grau de instrução do chefe da família</b>	
Analfabeto/Fundamental I incompleto	
Fundamental I completo/Fundamental II Incompleto	
Fundamental II completo/Médio incompleto	
Médio completo/Superior incompleto	
Superior Completo	

**15.** Você acha que os pais precisam saber o que o professor faz em sala de aula? **Por quê?**

---



---

**Ao responder as questões a seguir, por favor,  
pense na professora regente deste ano do(a) seu(a) filho(a).**

A seguir, você lerá uma série de frases e deverá assinalar uma das alternativas que indicará o quanto você concorda ou discorda de cada afirmação.

**(1) Nunca ou quase nunca      (2) Às vezes      (3) Sempre ou quase sempre**

		Nunca ou quase nunca	Às vezes	Sempre ou quase sempre
16	De modo geral, as professoras têm o direito de gritar com os alunos.			
17	As professoras podem falar na frente da turma toda sobre os problemas de um aluno.			
18	As professoras podem deixar um aluno sem recreio como castigo.			
19	As professoras podem dar mais tarefa como castigo.			
20	As professoras podem comparar um aluno com outro (Por exemplo, dizer “Se fosse a Ana, já teria feito a lição!”).			
21	As professoras podem chamar um aluno por algum apelido (Por exemplo, atrasadinho, bagunceiro).			
22	As professoras podem dar beliscões, tapas, apertões, puxões, sacudidas ou palmadas em um aluno.			
23	As professoras podem fazer piadas sobre um aluno?			
24	Se eu não concordar com algo que façam com meu(a) filho(a) na escola, eu vou até a escola falar o que penso a respeito.			
25	Eu converso com meu(a) filho(a) sobre o que ele(a) pensa da escola.			
26	Eu tenho dúvidas se devo falar o que penso sobre a escola com a professora.			
27	Eu entendo facilmente os recados que a escola me manda.			
26	Eu converso com a professora sobre o rendimento escolar de meu(a) filho(a).			
29	Eu entendo de forma clara o que a professora de meu(a) filho(a) espera de mim.			
30	Eu falo o que penso a respeito da educação de meu(a) filho(a) com a professora dele(a).			
31	A professora de meu(a) filho(a) me convidou para assistir às aulas quando eu quisesse.			
32	Eu sinto que a professora do(a) meu(a) filho(a) gosta quando eu falo o que penso sobre a escola.			
33	A professora de meu(a) filho não tem preconceito nenhum com a minha família.			
34	A professora do(a) meu filho(a) respeita os valores da minha família, mesmo quando são diferentes dos valores dela.			



		SIM	NÃO	NÃO SEI
<b>35</b>	No último ano a professora de seu(a) filho(a) gritou com ele(a)?			
<b>36</b>	No último ano a professora de seu(a) filho(a) falou na frente da turma sobre um problema dele(a)?			
<b>37</b>	No último ano a professora de seu(a) filho(a) o(a) deixou sem recreio como castigo?			
<b>38</b>	No último ano a professora de seu(a) filho(a) deu mais tarefa como castigo?			
<b>39</b>	No último ano a professora de seu(a) filho(a) comparou-o(a) com algum outro aluno?			
<b>40</b>	No último ano a professora de seu(a) filho(a) chamou-o(a) por algum apelido?			
<b>41</b>	No último ano a professora de seu(a) filho(a) castigou-o(a) com beliscões, tapas, apertões, puxões ou palmadas?			
<b>42</b>	No último ano a professora de seu(a) filho(a) fez piada sobre ele(a)?			

☺ **Muito obrigada pela sua colaboração!** ☺

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO E MONITORIA SOBRE COERÇÃO  
VERSÃO PARA CRIANÇAS

**DADOS GERAIS:**

- 01 Sexo: ( ) F ( ) M    02 Idade:    03 Série:    04 Turno: ( ) Manhã ( ) Tarde  
( ) Integral
- 05 Você já repetiu de ano? ( ) Sim ( ) Não    Quantas vezes?
- 06 Qual adulto da sua família conhece pessoalmente a sua professora?  
( ) Mãe ( ) Pai ( ) Avó ( ) Avô ( ) Irmão(a) ( ) Tia/tio ( ) Outro:
- 07 Pra você, o que faz a melhor professora do mundo?
- 08 Pra você, o que faz a pior professora do mundo?
- 09 Você acha que os pais precisam saber o que o professor faz em sala de aula? Por quê?
- 10 Você concorda que as professoras podem gritar com os alunos.  
( ) Quase nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre
- 11 Sua professora já gritou ( ) com você? ( ) com um colega seu?
- 12 As professoras podem falar sobre os problemas de um aluno na frente de todos?  
( ) Quase nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre
- 13 Sua professora já falou na frente de todos ( ) sobre um problema seu? ( ) sobre o problema de um colega?
- 14 As professoras podem deixar o aluno sem recreio.  
( ) Quase nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre
- 15 Sua professora já deixou sem recreio ( ) você ou ( ) um colega seu?
- 16 As professoras podem dar mais tarefa de casa ou na sala para um aluno que fez algo errado. ( ) Quase nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre
- 17 Sua professora já castigou com mais tarefa, na sala ou para casa ( ) você ( ) um colega seu?
- 18 As professoras podem comparar um aluno com outro (Exemplo: Se fosse a Ana, já teria feito a lição!) ( ) Quase nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre
- 19 Sua professora já comparou com algum outro aluno ( ) você ( ) um colega seu?
- 20 As professoras podem chamar um aluno por algum apelido (atrasadinho, bagunceiro).  
( ) Quase nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre
- 21 Sua professora já chamou por algum apelido ( ) você ( ) um colega seu?
- 22 As professoras podem dar beliscões, tapas, apertões, puxões, sacudidas ou palmadas em um aluno. ( ) Quase nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre
- 23 Sua professora já deu algum beliscão, tapa, apertão, puxão, sacudida ou palmada ( ) em você ( ) em um colega seu?
- 24 As professoras podem fazer piadas sobre um aluno na frente das outras pessoas.  
( ) Quase nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre
- 25 Sua professora já fez piada na frente de outras pessoas ( ) sobre você ( ) sobre um colega seu?

### INVENTÁRIO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL – WATKINS (1997)

Por favor, responda as perguntas a seguir de acordo com *o que você normalmente faz e diz* em casa para ajudar na aprendizagem do(a) seu(a) filho(a). Marque um X na opção que mostrar a frequência com que você faz ou diz as seguintes coisas:

	Poucas Vezes					Muitas Vezes				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Eu motivo meu(a) filho(a) a descobrir a causa dos erros que ele(a) comete.										
2. Eu motivo meu(a) filho(a) a fazer tarefas extras para aprender novas coisas.										
3. Eu presto muita atenção na melhoria de meu(a) filho(a) em seu aprendizado escolar.										
4. Eu tento descobrir, a partir de meu(a) filho(a), o que ele(a) quer aprender.										
5. Eu incentivo meu(a) filho(a) a se sentir bem sucedido por simplesmente se esforçar em seu dever de casa.										
6. Quando meu(a) filho(a) traz uma prova ou trabalho pra casa, eu pergunto primeiro que nota ele(a) tirou.										
7. Eu presto muita atenção às notas que meu(a) filho(a) tira.										
8. Quando meu(a) filho(a) comete muitos erros em uma tarefa, eu o(a) incentivo a tentar uma tarefa diferente.										
9. Eu parablenizo meu(a) filho(a) quando ele(a) se sai melhor que os outros.										
10. Eu costumo dizer para meu(a) filho(a) que ele(a) pode ser melhor que os outros se ele(a) se esforçar o suficiente.										
11. Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre o que ele(a) está aprendendo na escola?										
12. Com que frequência você analisa e discute com seu filho(a) os trabalhos valendo nota que ele(a) traz pra casa?										
13. Com que frequência você ajuda seu(a) filho(a) em matemática?										
14. Com que frequência você ajuda seu(a) filho(a) na leitura?										
15. Com que frequência você fala com seu filho(a) sobre as suas expectativas em relação ao dever de casa dele(a)?										

	Muito pouco tempo					Muito tempo
	1	2	3	4	5	
16. Em geral, quanto tempo você (ou alguém da sua casa) reserva para ajudar seu(a) filho(a) em tarefas escolares?						
17. Em geral, quanto tempo você (ou alguém da sua casa) reserva para avaliar/corrigir o dever de casa dele(a)?						

Na sua opinião, a professora de seu(a) filho(a) se comunicou com você suficientemente das seguintes maneiras neste ano:

	Insuficiente					Mais do que suficiente
	1	2	3	4	5	
18. Enviou atividades para casa para que meu(a) filho(a) e eu fizéssemos juntos(as).						
19. Emitiu relatórios ou notas para mim informando o progresso de meu(a) filho(a).						
20. Pediu para eu ajudar meu(a) filho(a) nos trabalhos escolares.						
21. Disse-me quais são os pontos fortes e as qualidades positivas de meu(a) filho(a).						
22. Deu-me ideias de como ajudar meu(a) filho(a) a aprender.						
23. Enviou-me uma pasta contendo os trabalhos de meu(a) filho(a) feitos em sala com comentários.						
24. Manteve-me informado(a) sobre o que meu(a) filho(a) estava aprendendo.						
25. Enviou-me informativos ou anotações para me manter informado(a) sobre a sala de aula.						

☺ Muito obrigada pela sua colaboração! ☺



## ESCALAS DE QUALIDADE NA INTERAÇÃO FAMILIAR SUBESCALA: COMUNICAÇÃO

Weber, Prado, Salvador e Brandenburg (2008)

Caro (a) participante, responda as seguintes questões sobre o seu pai e sobre a sua mãe (ou sobre as pessoas por quem você foi educado, por exemplo, madrasta, padrasto, avô, avó, tio, tia e outros). Numere de 1 a 3, de acordo com a seguinte notação:

( ) Nunca ou quase nunca      ( ) Às vezes      ( ) Sempre ou quase sempre

### PERCEPÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS PAIS

	MÃE	PAI
1. Meus pais brigam comigo por qualquer coisa.		
2. Eu costumo contar as coisas boas que me acontecem para meu pai/minha mãe.		
3. Meus pais costumam falar alto ou gritar comigo.		
4. Meus pais costumam descontar em mim quando estão com problemas.		
5. Eu costumo contar as coisas ruins que me acontecem para meu pai/ minha mãe.		
6. Meus pais costumam me xingar ou falar palavrões para mim.		
7. Eu costumo falar sobre meus sentimentos para meu pai/minha mãe.		
8. Meus pais costumam me criticar de forma negativa.		



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Rosina Forteski e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, pai ou mãe, e a seu (a) filho (a) a participar de um estudo intitulado “Percepção e Monitoria Parental em relação às Práticas Coercitivas Docentes”. Ou seja, este é um estudo sobre o que os pais e filhos (as) acham do uso de punições e ameaças pelo professor e sobre o quanto os pais sabem se o professor faz uso dessas práticas. A realização desse estudo se justifica porque ele contribuirá com informações importantes sobre o conhecimento dos pais sob o relacionamento de seus filhos com o professor.

- a) O objetivo desta pesquisa é descrever o que pensam os pais e filhos (a) sobre o uso de punição e ameaças pelo professor de alunos de séries iniciais e analisar se os pais sabem se o professor usa essas práticas.
- b) Caso você participe da pesquisa você deverá preencher o questionário que lhe foi enviado, o que deve durar mais ou menos vinte (20) minutos, e permitir que seu (a) filho (a) responda a um questionário, que deve durar mais ou menos vinte e cinco (25) minutos. A aplicação do questionário com a criança será feita na escola, em período de aula e individualmente. A criança não preencherá o questionário ela mesma, a pesquisadora fará as perguntas e anotarás as respostas no questionário, as respostas que não são de assinalar, serão gravadas em áudio para serem escritas depois. As respostas da criança, assim como as suas, serão anônimas, e só as pesquisadoras terão acesso a elas.
- c) Os riscos relacionados ao estudo são de ordem emocional, caso você sinta algum desconforto em responder às perguntas, nesse caso você poderá interromper o preenchimento do questionário. O mesmo se aplica ao seu (a) filho (a), se ele (a) se sentir desconfortável a aplicação do questionário poderá ser cancelada.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal\_-

Pesquisador Responsável\_\_\_\_\_

Orientador\_\_\_\_\_Orientado\_\_\_\_\_

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240  
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- d) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são proporcionar uma reflexão nos participantes sobre o uso de punições e ameaças pelo professor e sobre o conhecimento que os pais têm dessas práticas. Após a conclusão da pesquisa espera-se que ela possa contribuir para aproximar pais, professores e filhos e aumentar os níveis de acompanhamento entre os três. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- e) As pesquisadoras Rosina Forteski, mestrand, e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, doutora e orientadora da pesquisa, responsáveis por este estudo poderão ser contatados pelos e-mail: [rsforteski@gmail.com](mailto:rsforteski@gmail.com) (Rosina) ou [lidiaw@uol.com.br](mailto:lidiaw@uol.com.br) (Lidia) em qualquer horário, ou pelo telefone: 47-92070206 (cel) ou 41-3402522 (fixo) aos dias de semana em horário comercial; para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- k) A sua participação e a de seu (a) filho (a) neste estudo são voluntárias e se você ou seu filho (a) não quiserem mais fazer parte da pesquisa poderão desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- l) As informações relacionadas ao estudo só poderão conhecidas por pessoas autorizadas, ou seja, pelas pesquisadoras Rosina Forteski e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade e a de seu (a) filho (a) sejam preservadas e seja mantida a confidencialidade. A parte gravada do questionário aplicado com a criança também será feita respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcritas as respostas e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.
- m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade ou de seu (a) filho (a) e pela sua participação no estudo você ou seu (a) filho (a) não receberá qualquer valor em dinheiro.
- n) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Rubricas:  
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal\_-  
\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável\_\_\_\_\_  
Orientador\_\_\_\_\_  
Orientado\_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão. O mesmo se aplica à participação de meu (a) filho (a).

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo meu (a) filho (a) a participar da mesma pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

Local e data

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Rosina Forteski - Pesquisadora

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR  
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP: 80060-240  
Tel (41)3360-7259 - e-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



## **TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Projeto: Percepção e monitoria parental em relação às práticas coercitivas docentes**

**Investigadoras: Rosina Forteski e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber**

**Local da Pesquisa:**

**Endereço:**

### **O que significa assentimento?**

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de descrever o que pensam os pais e filhos (a) sobre o uso de punição e ameaças feitas pelo professor e verificar se os pais sabem quando o professor age dessa forma.

A realização desse estudo é importante porque ele contribuirá com informações importantes sobre o conhecimento dos pais sobre o relacionamento de seus filhos com o professor. A pesquisa será feita por aplicação de questionário, um para pais e outro para filhos. Espera-se que essa pesquisa contribua para aproximar pais, professores e filhos.

A pesquisa é anônima, ou seja, se você decidir participar, não aparecerá seu nome. A pesquisadora irá pedir para que você escolha um nome fictício que irá te representar.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE \_\_\_\_\_

Caso você aceite participar, será pedido a você que responda a um questionário, era como uma entrevista, você responderá e a pesquisadora vai anotar a suas respostas, as perguntas que não forem de assinalar serão gravadas para que possam ser escritas depois. Isso irá demorar mais ou menos 25 minutos e só precisará responder uma vez. Se você se sentir mal com alguma pergunta é só informar para a pesquisadora que explicará algo que você não tenha entendido ou pode ainda parar a aplicação do questionário se você desejar, sem que você precise explicar o porquê. A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu atendimento e/ou tratamento.

### **Contato para dúvidas**

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o investigador do estudo Rosina Forteski, pelo celular 47-92070206, pelo telefone fixo 41-34082522 em horário comercial; ou por e-mail, [rsforteski@gmail.com](mailto:rsforteski@gmail.com) a qualquer momento. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um paciente de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

### **DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE:**

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

---

Adolescente participante	ASSINATURA	DATA
--------------------------	------------	------

---

Rosina Forteski	ASSINATURA	DATA
-----------------	------------	------

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR  
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP: 80060-240  
Tel (41)3360-7259 - e-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### **Carta de Apresentação**

Prezados pais,

Prezados pais: eu, Rosina Forteski e minha orientadora Lidia N. D. Weber, estamos por meio desta carta lhe convidando a participar de uma pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Queremos ouvir os pais e também seus filhos a respeito da relação professor-aluno. Portanto, se você aceitar participar, solicitamos também que autorize a participação de seu(a) filho(a). Todas as informações sobre a pesquisa estão no documento que está neste envelope denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se você concordar em participar e autorizar seu(a) filho(a) a participar, por favor assine o termo na última página, onde há um **X**. Se você concordar com a participação, pedimos que preencha o questionário que lhe foi enviado neste envelope e envie o termo e o questionário no mesmo envelope através de seu(a) filho(a). Você não precisa colocar nome, sua identidade e de seu(a) filho(a) serão preservadas. Ainda, se você participar, por gentileza, lacre o envelope com a etiqueta que você encontra dentro dele. Salientamos que as perguntas do questionário foram feitas com base na literatura da área, não fizemos nenhuma observação prévia nesta escola sobre o tema.

Atenciosamente,

**Rosina Forteski**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano  
Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

**Lidia Natalia Dobrianskyj Weber**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação  
Universidade Federal do Paraná - Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação